



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Politische Bildung im Schatten des Geschichtsunterrichts. Eine geeignete Form zur Förderung der politischen Partizipation?“

verfasst von

Patrick Schäfer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015	
Studienkennzahl lt. Studienplan:	A 190 313 482
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtstudium UF Geschichte Sozialkunde, Polit.Bildg. UF Bewegung und Sport
Betreut von:	a.o. Univ. Prof. Dr. Peter Eigner

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt meinem Betreuer a.o. Univ. Prof. Dr. Peter Eigner, welcher mir mit seiner kompetenten Beratung, Hilfsbereitschaft und Korrektur stets zur Verfügung gestanden ist. Ebenso danke ich Dr. Michaela Baltzarek, Prof. Mag. Kurt Forstner, Mag. Christine Salmen sowie Mag. Barbara Müller, welche mich bei der empirischen Studie dieser Arbeit maßgeblich unterstützt haben sowie allen SchülerInnen die an besagter Studie teilgenommen haben.

Weiters möchte ich mich meinen beiden Eltern Susanne und Franz Schäfer danken, welche mich nicht nur während meiner ganzen schulischen Laufbahn stets unterstützt haben, sondern mir auch während meines Studiums mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und mir auch finanziell dabei geholfen haben, dieses Studium zu absolvieren.

Ein zusätzliches Dankeschön möchte ich an meine Freunde Fabian Maurer, Manuel Seewald, Markus Seleskowitsch, Michael Dietrich, Thomas Gürth, Phillip Ruby und im Speziellen an meine Mitbewohnerin Joana Haiduck richten. Diese Personen haben mir nicht nur während der Zeit des Studiums einen starken emotionalen Rückhalt gegeben, sondern standen mir in jeder Lebenslage mit Hilfe, Ratschlag und Aufmunterungen zur Seite.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Teil 1 - Theorie und Praxis	12
1. Begriffsbestimmung	12
1.1. Bildung.....	12
1.4. Politik.....	15
1.3. Politische Bildung.....	16
2. Geschichtliche Entwicklung der politischen Bildung in Österreich	19
2.1. Die Einführung der (Staats)Bürgerkunde	19
2.2. Zwischenkriegszeit & Nationalsozialismus	20
2.3. Die ersten (langen) Jahre in der zweiten Republik (1945-1970)	20
2.4. Die 70er - Eine Zeit des Umbruchs und der Erziehung zur Demokratie	24
2.5. Das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ entsteht	26
2.5.1. Der Erstentwurf 1975	27
2.5.2. Überarbeitungen und Veröffentlichung bis 1978	29
2.6. Die Zeit nach dem Grundsatzterlass	35
3. Aufgaben, Ziele und Didaktik einer modernen politischen Bildung	38
3.1. Aufgaben und Ziele der politischen Bildung	38
3.1.1. Ausbildung der politischen Mündigkeit	39
3.1.2. Förderung der politischen Urteilsfähigkeit	40
3.1.3. Ausbildung politischer Partizipation & Partizipationsfähigkeit.....	41
3.1.4. Vermittlung von methodischen Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher Analysenkompetenz	44
3.1.5. Förderung der Werte- und Moralerziehung	45
3.1.6. Erfüllung allgemeiner Erziehungsaufgaben	46
3.2. Didaktische Prinzipien der politischen Bildung	48
3.2.1. Kategoriales Lernen	48
3.2.2. Exemplarisches Lernen bzw. Fallorientierung	49
3.2.3. Schülerorientierung	49
3.2.4. Handlungsorientierung	50
3.2.5. Kontroversitätsprinzip bzw. Konfliktorientierung	50
3.2.6. Problemorientierung.....	52
3.2.7. Wissenschaftsorientierung.....	52
3.2.8. Wertorientierung.....	53

3.2.9. Zukunftsorientierung.....	53
3.2.10. Die Aktionsorientierung.....	54
3.3. Methoden und Arbeitsweisen (Makromethoden und Mikromethoden).....	54
3.3.1. Die Makroebene - Methoden.....	55
3.3.2. Die Mikroebene - Arbeitsweisen.....	56
3.4. Themenfelder und Inhalte von politischer Bildung.....	57
4. Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ - Eine Analyse	59
4.1. Aufgaben und Ziele.....	59
4.1.1. Ausbildung der politischen Mündigkeit.....	59
4.1.2. Förderung der politischen Urteilsbildung.....	60
4.1.3. Ausbildung der politischen Partizipation und Partizipationsfähigkeit.....	60
4.1.4. Vermittlung von methodischen Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher Analysekompetenz.....	62
4.1.5. Förderung der Wert- und Moralerziehung.....	63
4.1.6. Erfüllung der allgemeinen Erziehungsaufgaben.....	63
4.1.7. Fazit bezüglich Aufgaben- und Zielsetzung.....	64
4.2. Didaktische Grundsätze.....	65
4.3. Methoden.....	66
4.4. Inhalte & Themenbereiche.....	67
4.5. Fazit.....	68
5. Die LehrerInnenbildung - Ein Beispiel anhand des Studienplans der Universität Wien	69
5.1. Der Studienplan aus dem Jahr 2002.....	70
5.2. Die Änderungen 2008.....	71
5.3. Die Änderungen 2012.....	72
5.4. Der Studienplan für das Bachelorstudium 2014.....	73
5.5. Fazit.....	76
6. Empirische Befunde.....	78
7. Die Forderung nach einem eigenen Unterrichtsfach. Ein Beispiel.	89
7.1. Die Bürgerinitiative 2013.....	89
8. Schlussfolgerung	93
Teil 2: Empirische Studie	95
1. Einleitung.....	95
2. Warum politische Partizipation?.....	96
3. Auswahl der Schulen und Klassen	97

3.1. Das Rainergymnasium	97
3.1.1. Lehrplan „Einführung in das politische Leben“	97
3.1.2. Beobachtung einer Unterrichtseinheit	98
3.2. Vergleichsschulen.....	99
3.3. Auswahl der Klassen.....	100
4. Gestaltung des Fragebogens	101
5. Durchführung	103
6. Stichprobe und Aussagekraft.....	107
7. Hypothesen	109
8. Empirische Ergebnisse.....	111
8.1. Index Partizipationsbereitschaft	111
8.1.1. Fünfte Klassen.....	112
8.1.2. Siebte Klassen	114
8.2. Gesprächsbereitschaft mit Eltern	116
8.2.1. Fünfte Klassen.....	116
8.2.2. Siebte Klassen	118
8.3. Politische Diskussionen mit Freunden und Bekannten.....	119
8.3.1. Fünfte Klassen.....	119
8.3.2. Siebte Klassen	120
8.4. Wissen über politische Institutionen	122
8.4.1. Fünfte Klassen.....	122
8.4.2. Siebte Klassen	124
8.5. Verfolgung der politischen Entwicklung (Interesse).....	125
8.5.1. Fünfte Klassen.....	125
8.5.2. Siebte Klassen	127
8.6. Wichtigkeit des Politikunterrichts für das politische Wissen.....	129
8.6.1. Fünfte Klassen.....	129
8.6.2. Siebte Klassen	131
8.6. Politisches und gesellschaftliches Engagement	132
8.6.1. Fünfte Klassen.....	132
8.6.2. Siebte Klassen	133
8.6.3. Art und Weise des politischen bzw. gesellschaftlichen Engagements.....	134
8.7. Wahlbeteiligung der siebten Klassen	136
8.8. Parteipräferenz	138
9. Zusammenfassung und Interpretation	139

9.1. Index Partizipationsbereitschaft.....	139
9.2. Gesprächsbereitschaft mit Eltern	139
9.3. Politische Diskussionen mit Freunden und Bekannten.....	140
9.4. Wissen über politische Institutionen	140
9.5. Verfolgung der politischen Entwicklung (Interesse).....	140
9.6. Wichtigkeit des Politikunterrichts für das politische Wissen.....	141
9.7. Politische und gesellschaftliches Engagement.....	142
9.8. Wahlbeteiligung der siebten Klassen	142
9.9. Parteipräferenz	142
10. Schlussfolgerung	144
Literaturverzeichnis	146
Abbildungsverzeichnis.....	149
Tabellenverzeichnis.....	150
Anhang	152
Zusammenfassung	152
Abstract	153
Fragebogen	154
Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“	157
Lebenslauf	161

Einleitung

Die Idee dieser Diplomarbeit entstand während des „Fachbezogenen Praktikums“ (FAP) für das Unterrichtsfach (UF) „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, welches ich im Zuge meines Lehramtstudiums zu absolvieren hatte. Für dieses FAP wurde ich dem AHS-Rainergymnasium im 5. Wiener Gemeindebezirk zugewiesen und von Frau Dr. Michaela Baltzarek betreut.

Das besondere an dieser Schule ist, dass für die fünften Klassen ein autonomes Pflichtfach „Einführung in das politische Leben“ (EPL) eingeführt wurde. Während dieses Praktikums hatte ich daher nicht nur das Vergnügen im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ zu unterrichten, sondern ich sollte auch in dem UF EPL, welches sich der politischen Bildung der SchülerInnen verschrieb, eine Einheit zum Thema „Menschenrechte“ und eine Einheit zum Thema „EU-Wahlen“ planen und mit den SchülerInnen durchführen.

Während dieser Zeit habe ich selbst sehr viel über die politische Bildung meiner Schulzeit nachgedacht und bin zu dem Schluss gekommen, dass diese wenig bis überhaupt nicht vorhanden war. Ehrlich gesagt, hatte ich nach 13 Jahren Schulzeit zum Beispiel keine Ahnung, welche Funktionen und Rechte dem österreichischen Parlament zugeschrieben werden. Für einen achtzehnjährigen Bürger eines demokratischen Staates ist dies eigentlich erschreckend und ich glaube, dass ich hier nicht die einzige Person bin bzw. war, der es so ergeht.

Wie schon erwähnt, ist es höchst bedenklich, dass achtzehnjährige SchülerInnen über wenig bis gar kein politisches Wissen oder über die dazugehörigen handlungsorientierten Fähigkeiten verfügen, welche sie dazu befähigen sollen, am politischen Geschehen eines demokratischen Systems mitzuwirken. Eine Demokratie lebt immerhin von der Anteilnahme ihrer BürgerInnen und legitimiert sich dadurch. Der Staat zeigt zwar durch Maßnahmen wie die Senkung des Wahlalters, dass er an dieser Partizipation interessiert ist, eine qualitative Ausbildung, welche die in Zukunft wahlberechtigten Jugendlichen mit dem nötigen Wissen und den dazugehörigen Fähigkeiten ausstatten soll und dadurch überhaupt erst eine Partizipationsbereitschaft sicher stellt, scheint dabei auszubleiben. Immerhin wurde ein eigenes Unterrichtsfach zum Zeitpunkt der Senkung des Wahlalters immer wieder von mehreren Seiten gefordert. So nicht nur von dem renommierten Polit-Didaktiker Wolfgang Sander¹, sondern auch von der damaligen Unterrichtsministerin Claudia

¹ derStandard.at, Eigenes Unterrichtsfach, kompetentere Lehrer. 24.4.2007, online unter: <<http://derstandard.at/2854314/Eigenes-Unterrichtsfach-kompetentere-Lehrer>> (11. Juni 2016).

Schmied².

Meiner Erfahrung nach wird „Politische Bildung“ im österreichischen Schulsystem zu sehr vernachlässigt. Dies ist nicht nur daran erkennbar, dass für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) bis heute kein eigenes Unterrichtsfach existiert, obwohl dieses immer wieder gefordert wurde³, sondern auch daran, dass in der betreffenden LehrerInnenbildung zu wenige Lehrveranstaltungen darauf entfallen, die zukünftigen Lehrkräfte auf die politische Bildung und deren Vermittlung vorzubereiten. Dies habe ich vor allem zu spüren bekommen, als ich mich für die erwähnten Einheiten zu den Themen „Menschenrechte“ und „EU-Wahl“ vorbereitet habe. Ich habe nicht nur sehr viel Zeit dafür aufbringen müssen, mir das zugehörige Fach- und Sachwissen anzueignen, sondern mir auch sehr viel Gedanken darüber gemacht, wie man diese Themen methodisch am besten vermittelt.

Diese Gedanken brachten mich schlussendlich zu der Frage, ob es überhaupt möglich ist, im Geschichtsunterricht soviel politischen Unterricht anzubieten, um bei den SchülerInnen ein nachhaltiges Interesse sowie Wissen auszubilden, um damit die Teilnahmebereitschaft an politischen Prozessen zu fördern.

In Zusammenarbeit mit Frau Dr. Michaela Baltzarek und dem Betreuer dieser Arbeit, a.o. Univ. Prof. Dr. Peter Eigner, entstand das Konzept dieser Arbeit. Diese ist in zwei Teile geteilt.

Im ersten Teil (Theorie und Praxis) möchte ich mich zu Beginn einer Definition der Begrifflichkeiten „Bildung“, „Politik“ und „Politische Bildung“ widmen, wonach eine Abbildung der geschichtlichen Entwicklung folgen soll. Des weiteren möchte ich die Aufgaben, Ziele und didaktischen Eigenheiten einer modernen politischen Bildung in den Fokus nehmen und anhand dieser den aktuellen Lehrplan der AHS-Oberstufe analysieren. Auf Basis dieser Erkenntnisse möchte ich die aktuelle LehrerInnenbildung an der Universität Wien kritisch betrachten. Weiters werden empirische Befunde zusammengefasst, welche von den 1970er Jahren bis heute einen Einblick in die Praxis der politischen Bildung an Österreichs Schulen liefern sollen. Zum Schluss wird beispielhaft der Verlauf einer Bürgerinitiative skizziert, welche bis heute auf eine Entscheidung wartet.

Die zentralen Fragestellungen dieses ersten Teils lauten:

- Kann die Einbindung von politischer Bildung im Geschichtsunterricht, dem Ziel, die politische Partizipation von Jugendlichen zu fördern, gerecht werden?

² derStandard.at, Politische Bildung als Unterrichtsfach. 21.8.2008, online unter: <<http://derstandard.at/2906683/Politische-Bildung-als-Unterrichtsfach>> (11. Juni 2015).

³ derStandard.at, Experten fordern mehr Politische Bildung. 28.7.2011, online unter: <<http://derstandard.at/1310512297014/Anschlaege-in-Norwegen-Experten-fordern-mehr-Politische-Bildung>> (11. Juni 2015).

- Aus welchem Grund kam es nie zu einer Einführung des Fachs „Politische Bildung“, obwohl diese schon des Öfteren gefordert wurde?

Der zweite Teil widmet sich einer empirischen Studie, welche von mir während dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde. Dabei wurden SchülerInnen des Rainergymnasiums und SchülerInnen von drei anderen Wiener AHS zu ihrer Partizipationsbereitschaft befragt und miteinander verglichen, um zu überprüfen, ob sich hier ein signifikanter Zusammenhang bzw. Unterschied bezüglich der Partizipationsbereitschaft der SchülerInnen und dem UF „Einführung in das politische Leben“ ergibt. Diese Erhebung erfolgte mittels eines Fragebogens.

Während dieser Arbeit ist die politische Bildung ein wenig eine Herzensangelegenheit von mir geworden, welche ich als Lehrperson in meinem Unterricht anbieten möchte und ich hoffe, dass in den nächsten Jahren doch noch ein eigenes Unterrichtsfach entsteht oder zumindest eine Intensivierung von politischen Unterricht an Österreichs Schulen stattfindet.

Teil 1 - Theorie und Praxis

1. Begriffsbestimmung

1.1. Bildung

Da für die Bedeutung der „Politischen Bildung“ die Definition des Begriffs „Bildung“ ganz zentral ist, scheint es mir wichtig, diesen hier theoretisch zu thematisieren, um einen Einblick in die Komplexität zu erlangen.

Der Begriff „Bildung“ findet seit der Aufklärung immer wieder Erwähnung. Es liegt deshalb auf der Hand, dass es schwer ist, eine allgemein-gültige und anerkannte Definition dieses Begriffs fest zu machen.⁴ Aufgrund der vielen verschiedenen Zugänge, welche sich in diversen Lexika, Wörterbüchern und Büchern in Bezug auf Pädagogik wiederfinden, möchte ich in diesem ersten Kapitel eine Erläuterung anhand der Definitionen von Humboldt, Klafki und der UNESCO vornehmen

Humboldt:

Die Bestimmung des Bildungsbegriffs durch Humboldt war stark von den Gedanken des Neuhumanismus und der Aufklärung geprägt:

„Der wahre Zweck des Menschen - nicht der, welchen die wechselnden Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt - ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung“⁵

Stark angelehnt an die Gedanken der Aufklärung sieht Humboldt den Zweck des Menschen in der Ausbildung seiner inneren „Kräfte“, welche durch die Natur vorgegeben sind. Diese sollen so intensiv („die höchste“), aber gleichzeitig so ausgeglichen wie möglich („proportionirlichste“) ausgebildet werden. Hier stellt sich natürlich die Frage, ob die jeweiligen „natürlichen Kräfte“ so hoch entwickelt werden können, ohne dass andere Fähigkeiten vernachlässigt werden bzw. darunter leiden. Mit der Bestimmung „zu einem Ganzen“ zeigt Humboldt jedoch auf, dass die jeweiligen Fähigkeiten nicht als alleinstehend gesehen werden, sondern miteinander eine abgestimmte Einheit bilden.⁶

⁴ Peter Massing, Bildung, In: Georg Weißeno, Klaus-Peter Huber, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter (Hg.), Wörterbuch. Politische Bildung (Schwalbach 2007) 39.

⁵ Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Stuttgart 1967) 22.

⁶ Hans-Christoph Koller, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (Stuttgart 2012) 74-77.

Klafki - Bildung als Allgemeinbildung

Da der Bildungsbegriff des 18. und 19. Jahrhundert wenig von gesellschaftlichen Zusammenhängen geprägt war und Bildung hauptsächlich ein Privileg der wohlhabenden Gesellschaft darstellte, bemühte sich Klafki in seiner Begriffsbestimmung um eine Einbindung der gesellschaftlichen Dimension. Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sind die Kernbegriffe, mit welchen er der „Vernachlässigung der gesellschaftlichen Dimension von Bildungsprozessen“ entgegenwirken möchte.⁷

Der Begriff der *Selbstbestimmung* steht in Verbindung mit den Grundgedanken der Aufklärung und der Förderung der Mündigkeit des Individuums. *Mitbestimmung* setzt konkret an der Kritik der fehlenden gesellschaftlichen Zusammenhänge im Bildungsbegriff an. Demnach soll Bildung auch zur Verbesserung des „gesellschaftlichen Ganzen“ beitragen. Mit der Fähigkeit zur Solidarität fordert Klafki auf, Verantwortung für jene zu übernehmen, welche ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund verschiedenster Gründe nicht wahrnehmen können.⁸

Noch wichtiger als die gesellschaftlichen Zusammenhänge aufzuzeigen, ist bei Klafkis Auffassung von Bildung der Begriff der Allgemeinbildung. Dabei handelt sich innerhalb dieser Allgemeinbildung um drei verschiedene Dimensionen:

- *Bildung für alle*: Jeder Person, unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Position, sollte das Recht auf Bildung eingeräumt werden. Klafki vertritt dabei den „Abbau selektiver Faktoren“ im Bildungswesen.⁹
- *Bildung im Medium des Allgemeinen*: Diese Dimension beschäftigt sich mit der Frage nach dem *WAS*. Aufgrund der komplex funktionierenden Systeme in unserer heutigen Welt, den verschiedenen politischen, religiösen und kulturellen Einstellungen in der Gesellschaft, ist es schwer, einen einheitlich, akzeptierten Fächerkanon zu bestimmen. Nach Klafki ist ein für alle geltendes, verbindliches Lösungsmodell dabei nicht möglich. Einen Lösungsansatz sieht Klafki jedoch darin, dass man sich auf gemeinsame Probleme einigt und diese „Schlüsselprobleme“ zur Bestimmung der Inhalte nutzt.¹⁰

Klafki nennt dabei fünf Schlüsselprobleme:¹¹

⁷ Koller, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, 105.

⁸ Koller, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, 106.

⁹ Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Weinheim 2007) 53-55.

¹⁰ Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 56-57.

¹¹ Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 56-60.

1. Friedensfrage
 2. Umweltfrage
 3. Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
 4. Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
 5. Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen
- *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*: Darunter versteht Klafki die Ausbildung der individuellen Interessen und Fähigkeiten. Man soll sich daher nicht nur auf die oben genannten Schlüsselprobleme konzentrieren und seinen Blick dadurch verengen, sondern den individuellen Interessen nachgehen. Vor allem im Blick auf die Schule wird dadurch eine Vielfalt an Fächern gefordert, welche nach individuellem Interesse frei wählbar sind.¹²

UNESCO und die vier Säulen der Bildung

Die UNESCO sieht in ihrem Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert drei Aufgaben. Erstens gilt es, „in großem Maßstab den wachsenden Berg sich ständig ändernden Wissens und das Know-how einer Informationsgesellschaft“ zu vermitteln. Zweitens gilt es, die mögliche Orientierung zu erlangen, um eben in dieser Informationsflut nicht den Überblick zu verlieren und darin zu „ertrinken“. Drittens gilt es noch immer den Forderungen von Klafki und teils Humboldt zu entsprechen und die Entwicklung des Individuums sowie der Gesellschaft zu unterstützen.¹³

Laut dem Bericht werden diese Aufgaben durch vier Säulen gestützt, welche sehr stark mit dem Begriff des Lernens in Verbindung stehen:

- *Lernen, Wissen zu erwerben*: Meint nicht direkt die Aufnahme von Informationen, sondern eher „die Beherrschung der Erkenntnisinstrumente“, um sich Wissen anzueignen. Es gilt die „Lernfähigkeit“ auszubilden und diese in Verbindung mit „Konzentrationskraft, Erinnerungsvermögen sowie Denkfähigkeit“ zu forcieren.¹⁴
- *Lernen, zu handeln*: Steht im direkten Bezug mit unserer heutigen Arbeitswelt, in der es nicht bloß darauf ankommt, Informationen zu sammeln, sondern diese auch in der Praxis

¹² Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 69-72.

¹³ Deutsche Unesco-Kommission (Hg.), Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Neuwied 1997) 73.

¹⁴ Deutsche Unesco-Kommission (Hg.), Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum, 74-75.

umzusetzen. Dies erfährt vor allem dadurch größere Bedeutung, dass sich die Ansprüche unserer heutigen Wirtschaft immer schneller verändern bzw. weiterentwickeln.¹⁵

- *Lernen, zusammenzuleben - Lernen, mit anderen zu leben*: „Diese Art von Lernen ist heute wahrscheinlich die wichtigste.“ Um den Frieden in der Welt zu fördern und ein gemeinsames Zusammenleben zu stärken, ist es vor allem wichtig, den Respekt gegenüber anderen Menschen und deren Kulturen zu entwickeln und auszubilden. Dass dies in unserer wirtschafts- und konkurrenzorientierten Gesellschaft nicht leicht ist, darüber ist sich die Kommission bewusst.¹⁶
- *Lernen für das Leben*: Wie auch bei Klafki muss die Bildung zur bestmöglichen Entwicklung und Entfaltung des Individuums beitragen. „Jeder Mensch muß befähigt werden, eigenständiges, kritisches Denken zu entwickeln und zu einem eigenen Urteil zu gelangen, um für sich selbst zu bestimmen, was er oder sie in verschiedenen Lebensumständen tun sollte.“ Bildung sollte demnach nie als abgeschlossen betrachtet werden, da wir uns in unserer Gesellschaft immer wieder in neuen Lebensumständen wiederfinden.¹⁷

1.4. Politik

Maßgeblich für die Vermittlung von politischer Bildung in der Schule ist natürlich auch die Begriffsdefinition von Politik. Der Ansatz, Politik mit dem „Dimensionen Modell“ zu definieren unterliegt einem weiten Begriff von Politikverständnis.

Dieses Modell unterscheidet zwischen:¹⁸

- *Formaler Dimension - „Polity“*: Diese Dimension beschäftigt sich mit dem Ordnungsrahmen, in welchem Politik und politisches Handeln stattfindet. Dieser Rahmen wird unter anderem durch die Verfassung, Gesetze, Regeln, aber auch durch Institutionen bestimmt.
- *Inhaltlicher Dimension - „Policy“*: Die inhaltliche Dimension, auch „policy“ bezeichnet, beschäftigt sich mit dem Aufgaben und Zielen, den Problemen und Werten, welche durch Politik verfolgt werden. Diese stehen im Kontakt mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Interessen.
- *Prozessualer Dimension - „Politics“*: Hierbei handelt es sich darum, wie politische Aktionen durchgesetzt werden. Interessen, Konflikte und Kampf sind Erscheinungsformen dieser

¹⁵ Deutsche Unesco-Kommission (Hg.), *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*, 76.

¹⁶ Deutsche Unesco-Kommission (Hg.), *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*, 79; Zitat ebd.

¹⁷ Deutsche Unesco-Kommission (Hg.), *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*, 81; Zitat ebd.

¹⁸ Walter *Gagel*, *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I* (Opladen 1983) 42-43.

Dimension. Zum Beispiel münden verschiedene Interessen von Individuen in einen bestimmten Konflikt, welcher durch Macht oder einen Konsens gelöst werden kann.

Betrachtet man Politik anhand dieses Modells, wird ein weiter Politikbegriff gefasst und das enge Politikverständnis, welches sich hauptsächlich mit der Regierungspolitik auseinandersetzt, überschritten.

Anton Pelinka liefert in seinem Buch „Politik- und Demokratiebegriff“ ein ganz gutes Beispiel für den weiten Politikbegriff:

„Solange Robinson allein auf seiner Insel ist, hat er zwar mit der Natur zu kämpfen (...) Solange ist Robinson unpolitisch, weil er nur in der Natur, nicht aber in der Gesellschaft - eben allein - existiert. Erst wenn Freitag auftaucht, also ein anderes Individuum, mit dem Robinson eine gesellschaftliche Beziehung aufnimmt, entstehen Probleme der Verteilung der knappen Güter; entsteht Konflikt, werden Konflikte verbindlich geregelt. (...) Der Mensch kann von Politik nur jenseits der Gesellschaft oder jenseits der Knappheit frei sein.“¹⁹

Ein weiter Politikbegriff, wie er auch in der Schule vermittelt werden sollte, beschränkt sich demnach nicht nur auf die bloße Wissensvermittlung von Regierungspolitik, sondern beschäftigt sich mit dem gesellschaftlichen Leben und dessen Organisation in verschiedenen Bereichen wie z.B. Kultur, Sport, Bildung usw.

1.3. Politische Bildung

Wie auch beim Begriff der Bildung, gibt es keine allgemein geltende Definition für den Begriff der „Politischen Bildung“.

„Formal ist politische Bildung eine Sammelbezeichnung für alle bewußt geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlichen Institutionen (...), Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz der politisch-gesellschaftlichen Ordnung und mit den zur Teilnahme am politischen Leben notwendigen Voraussetzungen, kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen, auszustatten.“²⁰

Wenn man von „Politischer Bildung“ spricht, muss diese jedoch differenzierter gesehen werden. Diese Differenzierung ist schon aufgrund der geschichtlichen Entwicklung nötig. In der Entwicklung der politischen Bildung, auf die in einem anderen Kapitel noch eingegangen wird, ergaben sich im Laufe der Zeit verschiedene Auffassungen von politischer Bildung, welche auch verschiedene Ziele verfolgt haben. Lange bevor „Politische Bildung“ überhaupt als Unterrichtsprinzip eingeführt wurde, galt es als Ziel, die Heranwachsenden „staatstauglich“ zu

¹⁹ Anton Pelinka, Politik- und Demokratiebegriff, In: Almut Greiter, Richard Hussa, Anton Pelinka, Kurt Pruner, Politisches Alltagsverständnis. Entwicklung des Demokratie- und Politikbegriffs (Materialien zur Politischen Bildung 2, Wien 1986) 4.

²⁰ Peter Massing, Politische Bildung, In: Dagmar Richter, Georg Weißeno (Hg.), Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule (Lexikon der politischen Bildung 1, Schwalbach 1999) 185.

machen und sie an die bestehenden Herrschaftssysteme anzupassen. Ich möchte mich hier jedoch nicht der Definition des Bildungsbegriffs von „staatsbürgerlicher Erziehung“ widmen, wie sie etwa von Univ.-Prof. Dr. Joachim Detjen in einer differenzierten Betrachtung des Begriffs „Politische Bildung“ charakterisiert wird, sondern jener „Politischen Bildung“, welche den Fokus - wie auch bei der allgemeinen Bildung - auf das Individuum und seine bestmögliche Ausbildung lenkt.²¹

In diesem Sinne möchte ich noch zwei weitere Erklärungsversuche von „Politischer Bildung“ anführen.

Drechsler, Hilligen & Neumann erklären den Begriff wie folgt:

„Politische Bildung hat die Aufgabe, die Menschen ihren Standort und ihre Interessen in der hochindustrialisierten Gesellschaft erkennen zu lassen. Dazu ist es erforderlich, die politischen, sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Prozesse zu durchschauen; indem der Zusammenhang zwischen Interessen und Politik, die Ursachen und Funktionen von Ideologie, Handlungen und Institutionen aufgedeckt werden, sollen Herrschaftsverhältnisse in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft durchsichtig werden. Ziel Politischer Bildung ist die Schaffung eines kritischen Bewusstseins und die Befähigung zu selbstständigem Urteil. Beides soll in politisches Engagement einmünden. Voraussetzung für demokratisches Engagement ist, daß dem Bürger die Zusammenhänge zwischen individuellem Schicksal und gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen bewußt werden. Politisches Bewußtsein bildet sich dabei im Erkennen der eigenen Interessen und der gesellschaftlichen Widersprüche und Konflikte. Der politisch bewußte und aufgeklärte Mensch soll nicht erleidendes Objekt der Politik sein, sondern als Subjekt in die Politik eingreifen, um sich in der Mitbestimmung weitgehend selbst zu bestimmen.“²²

In diesem, meiner Meinung nach, treffenden Versuch, eine Erklärung für den Begriff „Politische Bildung“ zu schaffen, wird die Wichtigkeit von Wissen über politische Prozesse, Institutionen und deren Einwirkung auf die Gesellschaft sowie auf sich selbst als Individuum sehr gut hervorgehoben. Um „politisches Engagement“ bzw. Partizipation zu fördern, ist eine kritische und selbstständige Urteilsbildung nötig. Um diese Urteilsbildung zu fördern, müssen die Zusammenhänge in den politischen Institutionen verstanden bzw. „durchsichtig werden“. Weiters geht die Erklärung darauf ein, dass politische Bildung die jeweiligen Personen nicht bloß in das bestehende Herrschaftssystem einbinden möchte, sondern es vielmehr darum geht, deren Befähigung auszubilden, an demokratischen Prozessen selbst teilzunehmen.

Detjen sieht im folgenden Zitat die politische Bildung im engeren Sinn mit der allgemeinen Auffassung von Bildung verbunden.

„Die politische Bildung soll, wie die Bildung ganz allgemein auch, einen Menschen hervorbringen, der seine Anlagen vervollkommen hat, sich moralisch selbst bestimmen kann und an den öffentlichen Dingen gebührend Anteil nimmt. Ein solcher Mensch gilt als mündig. Politische Bildung in diesem Sinne fragt nicht danach, ob der Mensch seine Funktion im Staat angemessen erfüllt. Sie hat allein den Menschen im Blick.“²³

²¹ Joachim Detjen, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (Oldenburg 2007) 3-4.

²² Drechsler, Billigen, Neumann, zit. nach: Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, 16.

²³ Detjen, Politische Bildung, 4.

Vergleicht man dieses Zitat und die vorkommenden Begriffe wie „seine Anlagen vervollkommnet“ oder „mündig“ mit der neuhumanistischen Auffassung des Bildungsbegriffs, erkennt man den prägenden Einfluss, welcher durch Humboldt und die Aufklärung heute noch gilt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass einer „Politischen Bildung“ wie auch der „Bildung“ selbst keine allgemeine Definition zugrunde liegt. Jedoch liegt ihr Ziel darin, die Mündigkeit der jeweiligen Personen auszubilden und ihre Teilnahme bzw. Partizipation an demokratischen Prozessen zu fördern. Dabei sollte immer das Individuum und nicht das jeweilige Herrschaftssystem im Vordergrund stehen.

2. Geschichtliche Entwicklung der politischen Bildung in Österreich

Bevor ich auf die didaktischen und methodischen Grundlagen der politischen Bildung eingehe, ist es wichtig, die geschichtliche Entwicklung darzustellen. Die politische Bildung in der Schule hat unter anderem die Aufgabe, ihre SchülerInnen zu „mündigen BürgerInnen“ auszubilden. Doch ab wann hat man dieses Ziel bewusst verfolgt? Andrea Wolf gliedert in „Der lange Weg“ die geschichtliche Entwicklung in zwei größere Abschnitte. Die „Erziehung zum Staat“ ereignete sich dabei vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1970. Von 1970 bis heute spricht sie von einer „Erziehung zur Demokratie“. Aber wieso erfolgte gerade in den 70er Jahren dieser Umbruch? Welchen Einfluss hatten dabei die politischen Parteien Österreichs und warum existiert in den allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich noch immer kein eigener Pflichtgegenstand, welcher sich mit der politischen Bildung der österreichischen Jugend auseinandersetzt? Dies sind nur einige Fragen, auf die ich in diesem Kapitel eingehen möchte.

Eines kann ich jedoch vorweg nehmen: Durch ihre Nähe zur Politik hatte es die politische Bildung nicht immer einfach.

2.1. Die Einführung der (Staats)Bürgerkunde

Schon zur Ende des 19. Jahrhunderts setzte man sich damit auseinander, wie man sich am besten der politischen Bildung der Jugend widmen könnte. Mit der Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts 1907, führte man ein Fach ein, welches zumindest in Ansätzen als politische Bildung verstanden werden kann: die (Staats)Bürgerkunde. Zum einen wollte man damit eine gewisse Partizipation sicher stellen, zum anderen fürchtete man, dass durch Unwissen eine „falsche“ politische Einstellung entstehen könnte. Dem wollte man durch die Einführung dieses Fachs entgegenwirken.²⁴

Hier lassen sich durchaus Parallelen mit der Gegenwart erkennen, als vor wenigen Jahren das allgemeine Wahlrecht auf 16 Jahre heruntersetzt wurde und von vielen Seiten ein eigenes Unterrichtsfach „Politische Bildung“ gefordert wurde, unter anderem auch von der damaligen Unterrichtsministerin Claudia Schmied.²⁵

Aber schon die Bezeichnung des Fachs „Bürgerkunde“ lässt darauf schließen, dass man hier nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit der damaligen politischen Landschaft handelte, sondern

²⁴ Herbert *Dachs*, Politische Bildung in Österreich - ein historischer Rückblick, In: Cornelia *Klepp*, Daniela *Ripptisch* (Hg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich (Wien 2008) 18.

²⁵ Politische Bildung als Unterrichtsfach, online unter: <http://derstandard.at/2906683/Politische-Bildung-als-Unterrichtsfach> (29. April 2015).

es eher darum ging, dass man die patriotischen Gefühle fördern und die Vaterlandsliebe in der Habsburgermonarchie stärken wollte. Politik und Staat wurden darin strikt getrennt. Das Ziel war die Unterordnung der jeweiligen Bevölkerung im bestehenden System zu gewährleisten. Somit beschäftigten sich Themen und Inhalte mit den Aufgaben, Rechten und Pflichten der Bürger und verwiesen darauf, dass die politische Verwaltung Aufgabe des Staates sei.²⁶

2.2. Zwischenkriegszeit & Nationalsozialismus

In der *Zwischenkriegszeit* änderte sich die politische Erziehung insofern, dass man darum bemüht war, ein Bekenntnis zur Demokratie bei den SchülerInnen zu fördern und mit den Begriffen „Heimat, Volk und Vaterland“ eine neue Identität konstruieren wollte.²⁷ Von einer kritischen Auseinandersetzung war man jedoch weit entfernt:

„Der allgemeine Grundtenor in den Lehrplänen der 1920er Jahre zielte darauf ab, die Schüler in Richtung Einordnung, Integration, allgemeine Pflichterfüllung und Treue gegenüber den bestehenden Gesetzen zu beeinflussen. Eigenständiges Analysieren oder Stärkung der Kritikfähigkeit zählten nicht zu den erklärten Zielen.“²⁸

Dass man während des *nationalsozialistischen Regimes in der Ostmark* nicht von einer Ausbildung zum „mündigen Bürger“ ausgehen kann, liegt auf der Hand. Waren die „Säuberungen“ in der Institution Schule erst abgeschlossen und hatten die LehrerInnen ihr Bekenntnis zu Hitler abgelegt, ging es um die „Züchtung und Formung“ der Jugend, nach dem Verständnis Hitlers. Dabei galten der außerschulische Bereich und der Einfluss der Hitlerjugend als besonders prägend, wenn es darum ging, die SchülerInnen mit dem Gedankengut des Nationalsozialismus (Rassenbewusstsein, Einordnung, Gehorsam, Loyalität gegenüber Führer und Vaterland usw.) zu indoktrinieren.²⁹

2.3. Die ersten (langen) Jahre in der zweiten Republik (1945-1970)

In der Zeit unmittelbar nach der NS-Herrschaft war man um eine Neuorientierung bemüht. Das galt besonders für jene Fächer, welche von den Nationalsozialisten sehr stark instrumentalisiert worden waren. Dazu zählte unter anderem der Unterricht in Geschichte, körperlicher Erziehung, Biologie oder Philosophie. Diese Neuorientierung wurde vor allem durch den „Erlaß des Staatsamtes für

²⁶ Dachs, Politische Bildung in Österreich, 14-16.

²⁷ Dachs, Politische Bildung in Österreich, 16-18.

²⁸ Dachs, Politische Bildung in Österreich, 19.

²⁹ Andrea Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, In: Andrea Wolf (Hg.), Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“ (Wien 1998) 19-21.

Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten“ deutlich, welcher auch auf die Wichtigkeit des „demokratischen Denkens“ hervorhob.³⁰

Aufgrund der Neuwahlen, der großen Koalition zwischen SPÖ und ÖVP, ihrem politischen Arrangement und einer gewissen Scheu gegenüber der politischen Erziehung im Schulunterricht, nahm diese erste Motivation aber relativ rasch ab. Ein zusätzlicher Grund war jener, dass man von den Alliierten als „erstes Opfer des Nationalsozialismus“ betrachtet wurde und in Österreich keine „re-education“, wie sie zum Beispiel in Deutschland stattfand, eingefordert wurde.³¹

Das Ergebnis war, dass man im Fach „Bürgerkunde“ am Lehrplan von 1928 anknüpfte. Man blendete die letzten Jahre ab 1933 aus und legte vor allem Wert darauf, die „*Jugend zu bewussten Republikanern und zu treuen Bekennern des österreichischen Volksstaates zu erziehen.*“³²

Diese traditionelle Orientierung ist noch stärker im „Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung“ zu erkennen. In diesem sind die Gedanken des Erlasses von 1945, welcher das demokratische Denken betonte, nicht mehr enthalten. Man legte wieder Wert auf die Vermittlung bzw. Förderung eines „*österreichischen Heimat- und Kulturbewußtseins*“ und darauf, die Jugend zu „*treuen und tüchtigen Bürgern*“ zu erziehen.³³

Ein Beispiel dafür liefert das kleine Schulbuch „Unser Österreich. 1945-1955“ welches 1955 zum „*10. Jahrestag der Wiederherstellung der Unabhängigkeit der Republik Österreich*“³⁴ in den Schulstufen 5-8 verwendet wurde. Die ersten Jahre der Ersten Republik wurden darin als sehr schwer beschrieben.

*„Die ersten Jahre der jungen Republik waren schwer. Endlich wurde es besser. Da kam über die ganze Welt und auch über unser Land drückende Not. Hunderttausende wurden arbeitslos. Und weil viele Arbeiter und Angestellte nicht genug Brot kaufen konnten, ging es auch den Geschäftsleuten und den Bauern immer schlechter.“*³⁵

Der Austrofaschismus, der immer stärker aufkommende Antisemitismus sowie die zunehmende Fremdenfeindlichkeit in den Jahre zwischen 1933-1938, finden dabei keine Erwähnung. Es wird bloß darauf eingegangen, dass die oben erwähnte Not „*den klaren Sinn der Menschen*“ trübte. „*Sie öffnete bösen Worten Ohr und Herz. Meinungsverschiedenheiten arteten in Zwietracht und Streit aus: Viele Österreicher verstanden einander nicht mehr und wurden zu feindlichen Brüdern.*“³⁶

³⁰ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 22.

³¹ Dachs, Politische Bildung in Österreich, 23-24.

³² Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 24.

³³ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 24.

³⁴ Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk, Unser Österreich (Wien 1955) 3.

³⁵ Österreichischer Bundesverlag, Unser Österreich, 9.

³⁶ Österreichischer Bundesverlag, Unser Österreich, 9-10.

Weiters wird auf die Opferrolle, welche man in dieser Zeit einnahm, hingewiesen:

„Es kam noch schlimmer. Im März 1938 wurde Österreich besetzt. Sein Name verschwand von den Landkarten und durfte nicht mehr ausgesprochen werden. Viele Österreicher wurden wegen ihrer Religion, wegen ihres Glaubens an Österreich, wegen ihrer Liebe zur Freiheit verfolgt, eingekerkert, ja getötet.“

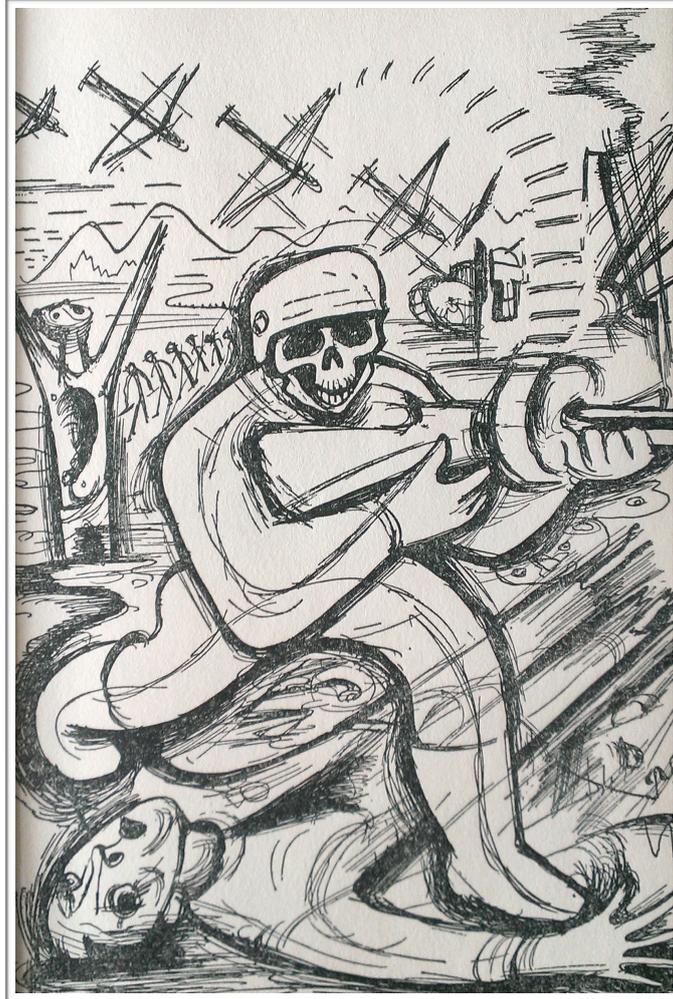


Abb. 1: *Österreichischer Bundesverlag, Unser Österreich, 11.*

Dass die österreichische Bevölkerung vor allem während der ersten Jahre wenig Gegenwehr leistete und zum Teil maßgeblich an den Verbrechen des Nationalsozialismus beteiligt war, findet zur Gänze keine Erwähnung.

Im Folgenden wird auf die schwere Zeit während des „aufgezwungenen“ Krieges - „Er zwang die Männer unseres Landes in Uniformen, die sie nicht tragen wollten. (...) Der Krieg zerstampfte die Straßen, zerwühlte die Felder und Gärten, verbrannte die Wälder“ - die Nachkriegszeit, den Wiederaufbau und die gemeinschaftliche Einheit von Politik sowie Bevölkerung eingegangen:

„An diesem Tag schenkte eine überwältigende Mehrheit des Volkes den beiden großen politischen Parteien - der Österreichischen Volkspartei und der Sozialistischen Partei Österreichs - ihr Vertrauen. (...) Während es anderswo in der Welt große politische und wirtschaftliche Unruhen gab, die da und dort sogar Staaten erschütterten, wahrte unser Volk trotz mancher Gegensätze in zäher, unermüdlicher Arbeit bis heute den inneren Frieden.“³⁷

Wie zu erkennen ist, setzte man sich dabei keinesfalls kritisch mit den vergangenen Ereignissen auseinander, sondern war bemüht, ein patriotisches Identitätsbild zur Nation Österreich zu kreieren. Auch in der politischen Pädagogik hielt man - wie in dem Büchlein - daran fest, gefügige Personen zu schaffen, die sich emotional in dem Land geborgen, zugehörig und wohl fühlen.³⁸

Lange ließen weitere Schritte auf sich warten, bis mit dem Schulorganisationsgesetz (SchOG) im Juli 1962 bei der Ausbildung der Schülerinnen und Schülern neue Zielsetzungen festgelegt wurden. Der sogenannte „Zielparagraph“ im §2 ging auf die allgemeine Aufgabe der österreichischen Schule ein. Diese ist noch bis heute aktuell. Demnach hat die Schule die Aufgabe, die Jugend „zu gesunden arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich“³⁹ heranzubilden. Diese Auffassung klingt eigentlich noch immer recht traditionell und man stellt sich nach diesem Absatz durchaus die Frage, was sich in den Jahren zwischen 1946 und 1962 geändert hat. Jedoch wird direkt nach Abschluss des letzten Satzes folgendes gefordert:

„Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“⁴⁰

Vor allem die Forderung nach einem selbstständigen Urteil und zu Aufgeschlossenheit signalisiert eine neue Einstellung der Obrigkeit bezüglich der politischen Erziehung.

Das SchOG von 1962 war sozusagen der erste Impuls zu neuen Reformen im Hinblick auf die politische Bildung der Jugend und es sollten neue Schritte in den 1960er/1970er-Jahren folgen.

Gründe für diese aufkommende und anhaltende Diskussion gab es einige:⁴¹

- Die Studentenbewegungen zu dieser Zeit forderten Veränderung in der Gesellschaft. Im Speziellen gilt es hier die Frankfurter Schule zu nennen, welche am bestehenden

³⁷ Österreichischer Bundesverlag, Unser Österreich, 38-41.

³⁸ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 25.

³⁹ Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 02.05.2015, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (2. Mai 2015).

⁴⁰ Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 02.05.2015, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (2. Mai 2015).

⁴¹ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 27. Dachs, Politische Bildung in Österreich, 26.

„pluralistischen Demokratie- und Politikverständnis“ Kritik übte. Dabei forderte man im Gegensatz zur „Elitendemokratie“ eine „inhaltliche Demokratie“, welche die Emanzipation und Partizipation an politischen Geschehen zum Ziel hatte. Man orientierte sich an dem Gedanken von Jürgen Habermas 1961: „Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr.“⁴² Mit der Forderung nach „antiautoritärem Denken“ forderte man eine kritische Haltung gegenüber jeglicher Autorität. Dazu zählte man das Elternhaus, die Schulen, die Hochschulen, die Lehrer, die Arbeitswelt und allen voran den Staat. Nicht zuletzt forderte man eine „Ökonomisierung des politischen Denkens“, welche dem Gedanken des Basis-Überbau-Theorems von Karl Marx zugrunde lag. Dabei sah man die Gründe für die gesellschaftlichen und politischen Zustände in den herrschenden Wirtschaftsordnungen und stand diesen mit Kapitalismus-, System- und Herrschaftskritik gegenüber.⁴³

- Während der 1960er Jahre kam es vermehrt zu Umfragen, welche sich dem politischen Wissen und Interesse der österreichischen Jugend widmete. Durch die durchaus negativen Ergebnisse kam es dazu, dass man den damaligen institutionskundlichen Unterricht, welcher noch immer an die patriotischen Gefühle appellierte, in Frage stellte.
- Die Schulreformen 1969/70, wodurch unter anderem eine unverbindliche Übung „Politische Bildung“ eingeführt wurde und die Entstehung der Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde - Geographie und Wirtschaftskunde“ gefördert wurde.
- Die Veröffentlichung des Buches „Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie“ von Norbert Schamberger im Jahre 1970.
- An der Universität entstand ein Lehrstuhl für Politikwissenschaften.
- Die schulpolitische Reformdiskussionen in den 1960er Jahren.

2.4. Die 70er - Eine Zeit des Umbruchs und der Erziehung zur Demokratie

Durch die oben genannten Gründe und Entwicklungen herrschte in den 1970ern ein Umbruch in der Landschaft der politischen Bildung. Wie schon oben erwähnt, wurde in den ersten Jahren eine unverbindliche Übung „Politische Bildung“ eingeführt. Die Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff und die didaktischen Grundsätze beschränken sich dabei auf zwei Absätze:

„In einer Arbeitsgemeinschaft soll der Schüler Kenntnisse über Faktoren und Funktionszusammenhänge der Ordnungen und des Geschehens in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erwerben; er soll Einsichten und Kriterien gewinnen, um zu kritischer Urteilsfähigkeit, zu rational kontrollierten Entscheidungen und

⁴² Detjen, Politische Bildung, 170.

⁴³ Detjen, Politische Bildung, 170.

zu verantwortungsbewussten Verhalten zu gelangen.

Für die Arbeitsgemeinschaft sind Selbsttätigkeit und Initiative des Schülers wesentliche Voraussetzungen. Diesem Ziel haben arbeitsteiliger Gruppenunterricht, Referate der Schüler, Diskussionen und Exkursionen zu dienen. Dazu können auch Fachleute aus verschiedenen Bereichen des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens in Reformation und Diskussionen wertvolle Beiträge leisten.“⁴⁴

Diese Formulierung wurde 1976 beschlossen und fanden sich in dem Lehrplan der Oberstufe von 1989 unverändert wieder. Positiv herauszuheben war vor allem, dass man sich nicht mehr darum bemühte, ein patriotisches, emotionales Heimatgefühl zu fördern, sondern man setzte sich zur Aufgabe, die „kritische Urteilsfähigkeit“ der Jugendlichen auszubilden und diese zu „rational kontrollierten Entscheidungen“ zu befähigen. Im zweiten Absatz ist ganz klar zu erkennen, dass man sich durch die „Arbeitsgemeinschaft“ vom Frontalunterricht wegbewegte und sich einer schülerorientierten Zugangsweise bezüglich der didaktischen Methoden widmete. Trotzdem lassen diese wenigen Zeilen sehr viel Spielraum für Interpretationen und gehen dabei nicht auf bestimmte Themenschwerpunkte ein. Den damaligen Lehrkräften blieben daher jede Menge Möglichkeiten offen, diese wenigen Zeilen zu interpretieren und auszulegen. Zum Vergleich: Der Lehrplan der unverbindlichen Übung „Schach“ vom gleichen Jahr umfasste mehr als zwei Seiten.⁴⁵ Ohne hier die durchaus berechtigte Existenz der Disziplin Schach im österreichischen Schulsystem schmälern zu wollen, fragt man sich, warum in der politischen Bildung nicht auch eine genauere Definition bezüglich Inhalten und Schwerpunkten stattgefunden hat. Darauf wird später aber noch genauer eingegangen. Immerhin, man bewegte sich in die richtige Richtung wenn man sich die Forderungen einer modernen politischen Bildung zum Ziel setzt (vgl. Kapitel 3.).

Auch die oben genannte Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde - Geographie und Wirtschaftskunde“ orientierte sich an diesen neuen Gedanken und hatte das Ziel, eine selbstständige und kritische Auseinandersetzung mit Inhalten zu fördern.

„Die Vermittlung eingehender Kenntnisse über Aufbau und Ordnung des Staates unter Berücksichtigung der historischen Wurzeln von Gegenwartsfragen soll zu einem vertieften Verständnis politischer und sozialer Probleme Österreichs, zu kritischer Urteilsfähigkeit und rational kontrollierten Entscheidungen führen.“⁴⁶

Eine Anpassung der Ausbildung für die zuständigen Lehrpersonen blieb dabei jedoch aus⁴⁷ und man fragt sich zurecht, ob die betroffenen Lehrkräfte überhaupt dieser Forderung nachkommen konnten. Bleibt eine vorgeschriebene Fort- bzw. Weiterbildung aus, muss man von Seiten der LehrerInnen

⁴⁴ Leo Leitner, Erich Benedikt (Hg.), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (Wien 1989) 273.

⁴⁵ Leitner, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen, 724-726.

⁴⁶ BGBl 275/1970, online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1970_275_0/1970_275_0.pdf (29. April 2015) 1490.

⁴⁷ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 28.

von einer hohen Eigenmotivation ausgehen, damit diese neuen didaktischen Methoden auch qualitativ hochwertig umgesetzt werden können.

1973 wurde im Unterrichtsministerium die Abteilung „Politische Bildung“ ins Leben gerufen. Weiters spielte man im selben Jahr mit dem Gedanken, ein eigenes Unterrichtsfach „Politische Bildung“ einzurichten. Zuerst sollte dieses in den Abschlussklassen der AHS statt der Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde - Geographie und Wirtschaftskunde“ eingeführt werden. Würde sich dieses Fach dort bewähren, dachte man daran, es ebenso in den Pflichtschulen zu etablieren.⁴⁸ Dabei wollte man *„die möglichst unmittelbare Begegnung der Schüler mit der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit fördern und zu möglichst aktiver Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit anregen“*.⁴⁹

Das Anliegen wurde 1974 in das Schulorganisationsgesetz aufgenommen und im gleichen Jahr dem Nationalrat vorgelegt. Dies hatte zur Folge, dass man bezüglich der Einführung eines Faches „Politische Bildung“ auf heftige Kritik von verschiedenen Gruppierungen stieß. Die Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Geschichte und Geographie erwarteten durch die Einführung des neuen Faches erhebliche Stundenkürzungen. Da zu dieser Zeit die SPÖ die Alleinregierung innehatte, befürchtete man in der Opposition - vor allem im Lager der ÖVP und FPÖ - eine Instrumentalisierung sowie Indoktrination des Faches durch die SPÖ. Aber auch die Sozialdemokraten standen der Idee nicht angstfrei gegenüber, da man den damaligen - großteils konservativen - Lehrkräften, nicht die Aufgabe übertragen wollte, die Jugend in politischer Bildung zu unterrichten.⁵⁰

Für eine Einführung des Faches hätte man im Nationalrat eine 2/3-Mehrheit benötigt. Aufgrund der Widerstände an den erwähnten Fronten war schnell klar, dass diese nicht zustande kommen würde.

2.5. Das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ entsteht

Da man sich damit abfand, dass die Einführung eines eigenen Faches aussichtslos war, schlug man einen anderen Weg ein, um die politische Bildung in den österreichischen Schulen zu fördern. Dr. Leopold Rettinger sowie Mag. Leo Leitner gehörten der Abteilung „Politische Bildung“ an und waren die treibenden Kräfte hinter jenem Vorhaben, einen Erlass zu entwerfen, welcher die

⁴⁸ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 29.

⁴⁹ Herbert *Dachs*, Ein gefesselter Prometheus? In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 8 (1979) 6.

⁵⁰ Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele (Wien 2010) 67. Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, 29. Klepp, 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, 27.

Einführung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ zum Ziel hatte und für alle Fächer gelten sollte.⁵¹

Der Weg vom Erstentwurf bis zur Publizierung, womit das Unterrichtsprinzip in Kraft trat, dauerte jedoch von 1975 bis 1978 und war mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Zuerst aber zum Erstentwurf 1975.

2.5.1. Der Erstentwurf 1975

Pädagogische Voraussetzungen und methodische Hinweise

In den pädagogischen Voraussetzungen sowie methodischen Hinweisen hält man an einer politischen Bildung fest, welche die Erziehung zur Demokratie stets ins Zentrum stellt. Dabei wird unter anderem darauf verwiesen, dass diese Erziehung zur Demokratie nicht durch bloße Wissensvermittlung stattfinden kann, sondern in der Schule gelebt werden muss.

„Es gilt also, schon in der Form des Unterrichts dem Schüler jenes Grundvertrauen in das Wesen der Demokratie zu geben, das ihm erst die Wissensinformationen zur Demokratie glaubwürdig machen kann. Wenn man festhält, daß bisher vielleicht eher die kognitive (also auf ein verstandesmäßiges Erfassen und ev. Billigen ausgerichtete) Vermittlung von „Staatsbürgerkunde“ gepflegt wurde, wird man sie im Unterricht der Politischen Bildung durch ein starkes Betonen des eigenen Erlebens demokratischer Spielregeln zu ergänzen haben.“⁵²

Kommunikation und Handeln, zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, finden dabei im Dialog statt. Um diesen „partnerschaftlichen Dialog“ gewährleisten zu können, muss zum einen die Lehrperson von ihrer Machtposition Abstand nehmen und zum anderen müssen die SchülerInnen aktiv an der Sicherung dieser „Unterrichtsgrundlage“ mitarbeiten.

Es soll jedoch nicht das Bild eines komplett „antiautoritären Unterrichtsmodells“ geschaffen werden, da man sonst die gesellschaftlichen Machtverhältnisse leugnen würde. *„Ziel der Politischen Bildung kann ja nicht das Negieren von Autorität, sondern ihre kritische Prüfung sein.“⁵³*

Ein demokratischer Unterricht bewegt sich weg von einer Wissensvermittlung, die rein Lehrer zentriert stattfindet und bewegt sich hin zu einem Unterricht, welcher die SchülerInnen ins Zentrum stellt. Diese sind aufgefordert, selbst aktiv zu werden und sich selbstständig, unter der Anleitung der zuständigen Lehrperson, mit den jeweiligen Inhalten auseinanderzusetzen. *„Im Unterricht soll das*

⁵¹ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 30.

⁵² Der erste Entwurf des Grundsatzes findet sich im Anhang in: Andrea Wolf (Hg.), Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“ (Wien 1998) 199.

⁵³ Wolf, Der lange Weg, 201.

eigene Arbeiten immer wieder geprüft werden und auch selbstkritisch ein eventuelles Versagen sowie die Gründe für dieses Versagen und die Grenzen des Unterrichtsmodells erkannt werden.“⁵⁴

Lernziele und Qualifikationen

Die Qualifikationen und Lernziele, welche vermittelt werden sollen, gliedern sich in fünf Punkte:⁵⁵

1. *„Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Machtverteilungen
- auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten zu befragen und
- die ihnen zugrundeliegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen zu überprüfen.“* Dabei soll vor allem die Kenntnis über verschiedene politische Institutionen sowie das Wissen über politische Funktionen vermittelt werden. Lehrziele, welche erarbeitet werden sollen, wären zum Beispiel: Die Kenntnis über das Wesen, die Aufgaben und den Aufbau eines Staates, die politischen Parteien und die jeweiligen Interessenvertreter, Hauptprobleme der Innenpolitik Österreichs, Verfassungskunde usw.
2. *„Erkenntnis der Teilnahmechancen am politischen Meinungsbildungsprozeß und die Fähigkeit und Bereitschaft, in politischen Alternativen zu denken, Partei zu ergreifen und gegebenenfalls auch unter dem Druck von Sanktionen versuchen, demokratische Entscheidungen zu realisieren.“* Es wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Partizipation an demokratischen Prozessen, nicht nur die Demokratie rechtfertigt, sondern dadurch auch ihren Fortbestand sichert. Lehrziele bezüglich dieser Qualifikation wären unter anderem: *„Politische Parteien und ihre Bedeutung für die staatliche Willensbildung, politische Ethik und politische Weltsicht oder die Kenntnis über Grundrechte des Staatsbürgers sowie die Rechtsordnung in Österreich.“*
3. *„Fähigkeit, die eigene Rechts- und Interessenlage zu reflektieren, und die Bereitschaft, entweder eigene Ansprüche (gemeinsam mit anderen oder individuell) durchzusetzen oder aber gesellschaftliche Bedürfnisse als eigene zu erkennen und ihnen gegebenenfalls die Befriedigung privater Interessen unterzuordnen.“* Damit wird auf das Bewusstsein Wert gelegt, *„daß in einem demokratischen Gemeinwesen sowohl Zivilcourage bei der Durchsetzung legitimer Interessen als auch ein gewisses Maß an Einordnungsbereitschaft im Dienst (kritisch geprüfter) höherer Interessen unbedingt*

⁵⁴ Wolf, Der lange Weg, 203.

⁵⁵ Wolf, Der lange Weg, 204-207.

nötig sind (Landesverteidigung).“ Lehrziele ergeben sich hier hauptsächlich in der Auseinandersetzung mit rechtlichen Grundlagen wie dem Arbeits- und Sozialrecht, der Kenntnis über Grundrechte, der Rechtskunde usw.

4. *„Fähigkeit, Möglichkeiten zur Erweiterung des Horizonts zu ergreifen bzw. prinzipiell auch anderen zuzugestehen und zu erleichtern, und die persönliche Fähigkeit, in einer Entscheidungssuche auch Belastungen des eigenen Ich-Bildes zu ertragen.“* Es wird auf die Wichtigkeit verwiesen, die Schülerinnen und Schüler zur eigenen Weiterbildung zu befähigen. Weiters geht es darum, den jeweiligen Personen die Fähigkeit bzw. die Kenntnis zu vermitteln, dass verschiedene Anschauungen oder Einstellungen zu Problemen führen können, dadurch eine Auseinandersetzung mit dem Gegenüber entstehen kann, welche das eigene Ich in der Hinsicht belastet, dass man sich Irrtümer eingestehen muss oder seinen Standpunkt neu betrachten sollte.
5. *„Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile abzubauen, die Bedingungen der Andersartigkeit fremder Gesellschaften oder auch von Gruppen innerhalb des eigenen Staates zu erkennen; gegebenenfalls für die Interessen Armer und Verfolgter einzutreten und Veränderungen um einer gerechteren Friedensordnung willen zu akzeptieren.“* Diese Qualifikation liegt dem internationalen Charakter des Politischen zugrunde und beinhaltet das politische Urteilen gleichzeitig mit allgemeinen Wertvorstellungen wie Freiheit, Souveränität und der Achtung sowie Einhaltung der Menschenrechte in Einklang bringen. Lehrziele in diesem Bereich betreffen das *„Kenntlichmachen von Vorurteilen (innen- und außenpolitisch), internationale Politik (Entwicklungshilfe, Machtblöcke...), Völkerrecht und Menschenrechte sowie die Friedensforschung und Friedenssicherung.“*

2.5.2. Überarbeitungen und Veröffentlichung bis 1978

Vom Erstentwurf bis zur Publikation des zukünftigen Unterrichtsprinzips vergingen drei Jahre. Diese Zeitspanne lässt schon erahnen, dass es anscheinend nicht leicht war, bei allen Verantwortlichen einen Konsens zu finden. Schritt für Schritt möchte ich kurz auf das Hin und Her von 1975 bis 1978 eingehen.

Zunächst wurde der oben beschriebene Erstentwurf dem Ministerium vorgelegt, von diesem geprüft und einer ersten Überarbeitung unterzogen. Man stand hier vor allem dem Demokratieprinzip, welches auf den politischen Unterricht übertragen werden sollte, skeptisch gegenüber. Man befürchtete die bestehenden Machtverhältnisse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aufs Spiel

zu setzen, glaubte mit der Motivation, eine kritische Auseinandersetzung zu fördern, direkt ins Chaos zu steuern und durch einen antiautoritären Führungsstil der Lehrenden glaubte man, sich mit Anarchie in den Klassenzimmern auseinandersetzen zu müssen.⁵⁶

Diese Einwände und Bedenken führten zur ersten Überarbeitung, in welcher weniger die Lernziele verändert wurden, sondern bei der es sich hauptsächlich um die Gestaltung des Unterrichts handelte. Die Details sowie Unterschiede vom Erstentwurf zu dieser ersten Überarbeitung wurden von Andrea Wolf sehr gut und detailliert ausgearbeitet. Es wird unter anderem darauf verwiesen, dass vor allem auf das Prinzip des demokratischen Unterrichts weniger genau eingegangen wird und dieses im Gegensatz zur Erstfassung „*ungenau, abstrakt und nebulös*“ dargestellt wird. Das Wort „Konflikt“ wurde gestrichen und weiters wurde bezüglich der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zwar auf ein partnerschaftliches Eingehen der Lehrkräfte auf ihre Adressaten verwiesen, jedoch ist zum Beispiel nichts mehr davon zu lesen, dass man auf das „*Ausspielen*“ bestehender „*Machtbefugnisse*“ verzichten sollte.⁵⁷

Der überarbeitete Entwurf wurde am 16. November 1976 der Schulreformkommission präsentiert. Dabei entstand unter den 25 Mitgliedern eine Diskussion, welche zum einen darauf einging, dass man es für wichtig erachtete, eine entsprechende LehrerInnenbildung zu schaffen. Dabei plädierte der damalige Professor für Pädagogik Dr. Rudolf Weiss für die Wichtigkeit der politischen Bildung in der Schule. Als Beispiel nannte er unter anderem die geringe Beteiligung bei der ÖH Wahl 1976. Ein zweiter Punkt, der an dieser Diskussion interessant ist, ist, dass von einigen Kommissionsmitgliedern das Thema noch immer so behandelt wurde, als handle es sich noch immer um die Einführung eines eigenen Gegenstandes „Politische Bildung“. Die Einführung eines Faches stand zu diesem Zeitpunkt aber überhaupt nicht mehr zur Debatte. So entwickelte sich auch in der Öffentlichkeit eine Diskussion, welche unter anderem von FPÖ-Obmann Friedrich Peter angeführt wurde.

Vor allem aber die Volkspartei kritisierte diesen Entwurf heftig. Dr. Erhard Busek bezeichnete den Erlass als „Vanillesoß“, welche eine zu starke Interpretation zulassen und damit den jeweiligen LehrerInnen und ihrem politischen Instinkt freie Hand über Themen sowie Inhalte lassen würde. Er forderte daraufhin eine Konzentration auf Faktenwissen bezüglich der politischen Ordnung in Österreich. Auf Basis dieser sollte eine selbstständige „Urteilsfindung“ gewährleistet werden. Die ÖVP sah in diesem Entwurf vor allem die Gefahr der politischen Instrumentalisierung, welche man

⁵⁶ Robert Rada, Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung (Diss. Wien 1980) 32-33.

⁵⁷ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 36-37.

den alleinregierenden Sozialdemokraten vorwarf, um so ihre Ziele in der Gesellschaft durchzusetzen.⁵⁸

Aufgrund der vielen Kritik entschied sich der SPÖ Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz dazu, eine Parteikommission einzusetzen, welche sich aus drei Mitgliedern der SPÖ, drei Mitgliedern der ÖVP und einem Mitglied der FPÖ zusammensetzte. Dieser Kommission lagen nicht nur die Kritikpunkte der Schulreformkommission, sondern ebenso die Stellungnahmen der verschiedenen Interessenvertreter (Bundswirtschaftskammer, Vereinigung Österreichischer Industrieller, Präsidentenkonferenz der Landwirtschaftskammer Österreich, Gewerkschaftsbund) bezüglich des Entwurfs des Ministeriums vor.⁵⁹

Bis auf den Gewerkschaftsbund, welcher sich mit den Inhalten und Zielen des Erlasses völlig einverstanden erklärte, bekittelten alle anderen Interessenvertretungen diesen Entwurf.

Die Kritik der anderen drei Interessenvertreter lässt sich an drei zentralen Punkten festmachen:

- Das Unterrichtsprinzip sollte nicht für alle Gegenstände gelten. Man erachtete es als „nicht zielführend“, wenn man allen LehrerInnen die politische Bildung auferlegte. Den Grund dafür sah man darin, dass die Lehrkräfte dafür weder didaktisch noch fachlich ausreichend vorbereitet wären. Die angesprochenen Interessenvertreter plädierten dafür, die politische Bildung den Gegenständen Wirtschaftskunde, Sozialkunde, philosophischer Einführungsunterricht, Zeitgeschichte oder dem Freifach „Politische Bildung“ zuzuordnen und dort gezielt zu thematisieren.
- Man bezweifelte, dass Demokratie in der Institution Schule „erlebbar“ gemacht werden konnte. Die Bundswirtschaftskammer plädierte dabei zum Beispiel dafür, dass *„weniger davon zu sprechen wäre, daß Demokratie erlebbar zu machen ist, sondern daß im Rahmen der Schule demokratische Gesinnung eingeübt und entsprechende Verhaltensweisen vermittelt werden sollten.“*⁶⁰ Auch die *Industriellenvereinigung* stand dem Gedanken, eine Staatsform auf Erziehung und Unterricht umzulegen, skeptisch gegenüber. Die *Präsidentenkonferenz der Landwirtschaftskammer Österreich* sah in der Formulierung *„demokratisch-partnerschaftliche Unterrichtsarbeit“* sogar eine Verletzung gegenüber dem §17 des Schulunterrichtsgesetz, welcher darauf verwies, dass die Aufgabe zu „eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ dem jeweiligen Lehrer oblag und sah

⁵⁸ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 38-39.

⁵⁹ Die einzelnen Stellungnahmen der Interessenvertreter finden sich im Anhang in: Wolf, Der lange Weg, 221-236.

⁶⁰ Wolf, Der lange Weg, 229.

ebenso, dass sich das demokratische Gedankengut „*nicht schematisch auf alle Gesellschaft und Lebensbereiche übertragen*“ ließe, vor allem nicht in der Unterrichtsarbeit.

- Die interessanteste Kritik war jedoch jene, welche auf den Punkt A1 im Abschnitt II des Entwurfs einging. Dieser hat das Ziel, die Grundlage zu schaffen für „*die Befähigung und Bereitschaft des Schülers, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Machtverteilungen auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten und die ihnen zugrundeliegenden Interessen, Normen und Wortvorstellungen zu prüfen und in Bezug zu persönlichen Auffassungen zu setzen.*“⁶¹ Die *Präsidentenkonferenz der Landwirtschaftskammer* sah darin nicht nur die Gefahr der Zerstörung der „*notwendigen gemeinsamen grundlegenden Wertvorstellungen*“, sondern erachtete diese Zielsetzung zusätzlich nicht mit der österreichischen Bundesverfassung vereinbar und lehnte diesen Punkt daher entscheidend ab.⁶² Die *Vereinigung österreichischer Industrieller* sowie die *Bundeswirtschaftskammer* sahen diesen Punkt ebenso als „unangebracht“ und „nicht zweckmäßig“. Man hatte damit insofern ein Problem, dass zum einen diese Zielsetzung zu allererst angeführt wurde und zum anderen, dass vermutet wurde, dass diese „Prüfung“ ohne jegliche Grundlage von Wissen- und Faktenvermittlung durchgeführt würde.⁶³

Dass die jeweiligen Interessenvertreter aufgefordert wurden, eine Stellungnahme zum vorgelegten Erlass abzugeben und sich dazu sehr kritisch äußerten, zeigt, welche große politische Bedeutung diesem Unterrichtsprinzip zugemessen wurde.

Unter Berücksichtigung der Stellungnahmen und Kritikpunkte der Schulreformkommission gelang es, der eingesetzten Parteikommission im November 1977 einen Konsens zu finden, welcher im April 1978 von Dr. Sinowatz unterzeichnet, im darauffolgenden September publiziert und damit geltend wurde.

Der damals unterzeichnete Grundsaterlass für „Politische Bildung“ blieb bis heute unverändert und wurde 1994 wiederverlautbart.⁶⁴ Vergleicht man die unterzeichnete Endfassung des Unterrichtsprinzips mit jener Überarbeitung, welche durch die Schulreformkommission stattfand, stechen folgende Änderungen besonders heraus:

- Der von den Interessenvertretern stark kritisierte Punkt 1 im Abschnitt II wurde extrem gekürzt und findet sich als Zweizeiler mit folgenden Wortlaut wieder: „*Politische Bildung soll*

⁶¹ Wolf, Der lange Weg, 216.

⁶² Wolf, Der lange Weg, 233.

⁶³ Wolf, Der lange Weg, 226-227. Wolf, Der lange Weg, 223-224.

⁶⁴ Politische Bildung in den Schulen. Grundsaterlaß zum Unterrichtsprinzip, online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsaterlass_15683.pdf (2. Mai 2015).

den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen).“⁶⁵

Es geht also gar nicht mehr darum, die jeweiligen Normen, Wertvorstellungen, Machtverhältnisse zu prüfen und „in Bezug zur persönlichen Auffassung zu setzen“⁶⁶, sondern lediglich darum diese zu „erkennen“.

- Im Punkt 3 bei Abschnitt II wurde die Zielsetzung: „(...) die Kenntnis der eigenen Rechte als auch das Erkennen öffentlicher Interessen zu fördern“⁶⁷ gestrichen. Die Streichung im Hinblick auf die Kenntnis der eigenen Rechte, welche in einer Demokratie gefördert und unterstützt werden sollten, ist besonders rätselhaft und aus meiner Sicht bedenklich.

- Der darauffolgende Punkt 4, welcher ursprünglich wie folgt lautete:

„die Fähigkeit, Möglichkeiten zur Erweiterung des eigenen Bildungsstandes zu nützen, und die Bereitschaft, auch anderen grundsätzlich jede Erweiterung des Bildungsstandes zuzugestehen und sie darin zu unterstützen; die Erkenntnis, daß in der Lernfähigkeit jedes Menschen und seiner ständigen Lernbereitschaft der Schlüssel für eine Selbstbestimmung des eigenen Weltbildes liegt.“⁶⁸

wurde komplett gestrichen und behandelt dafür das Verständnis der Landesverteidigung, welches ursprünglich dem Punkt 3 zugeordnet war. Dadurch scheint es so, als würde man diesem Thema einen höheren Stellenwert zuschreiben als der ursprünglichen Zielsetzung des genannten Punktes.

- Der Gedanke, dass die „demokratischen Grundregeln“ auf die Institution Schule bzw. deren Unterricht übertragen werden sollten, um so Demokratie erlebbar zu machen, wurde vollständig herausgenommen. In Folge dessen wurde bezüglich der Erhaltung des Machtverhältnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen die Bezeichnung „sozial-integrativer Führungsstil“ gestrichen. In der veröffentlichten Version wird nur noch von einem „partnerschaftlichen“ Umgang gesprochen, welcher die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler charakterisiert.

Im Gegensatz zum Erstentwurf, welcher durch Dr. Rettinger und Mag. Leitner vorgelegt wurde, war die publizierte Fassung, welche einen Konsens zwischen den drei Parteien darstellt, weniger konkret und ließ einen noch größeren Spielraum als die vorangegangene Fassung für

⁶⁵ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 46.

⁶⁶ Wolf, Der lange Weg, 216.

⁶⁷ Wolf, Der lange Weg, 217.

⁶⁸ Wolf, Der lange Weg, 217-218.

Interpretationen zu. Die Möglichkeit der Interpretation ungeachtet jeglicher politischer Ideologie, ist wohl auch ein Grund, warum man sich überhaupt einigen konnte.

Aber gerade diese gegebenen Interpretationsmöglichkeiten schufen weitere Probleme. Vor allem bei der Erstellung der jeweiligen Unterrichtsbehelfe, im speziellen des „Blauen Hefts“, welches den Schulen und den LehrerInnen für den Unterricht zur Verfügung gestellt wurde. In der Phase der Zusammenstellung lieferten sich SPÖ und ÖVP eine „Schlacht“, welche großteils über die heimische Presse geführt wurde.⁶⁹ Im Jänner 1979 wurden verschiedene Unterrichtsbeispiele von den sechs zuständigen Arbeitsgruppen erstellt und der Öffentlichkeit präsentiert. Politisch waren diese weiterhin umstritten und infolgedessen ergaben sich weitere Probleme in der Zusammenarbeit mit den einzelnen Ländern. So weigerte man sich in Vorarlberg, diese „Blauen Hefte“ zu verteilen, weil man keinen Bezug dazu sah und eigene Unterrichtsmaterialien erstellen wollte. Es gilt zu vermuten, dass die ständigen Diskussionen und Auseinandersetzungen dazu führten, dass die Produktion dieser Unterrichtsbehelfe 1981/82 eingestellt wurde.⁷⁰

Man kann den geschilderten politischen Auseinandersetzungen und den oben erwähnten Änderungen des Grundsaterlasses nun durchaus kritisch gegenüberstehen, jedoch ist anzumerken und anzuerkennen, dass mit diesem festgeschriebenen Unterrichtsprinzip ein Bruch mit den traditionellen Vorstellungen getätigt und ein Fortschritt im Bereich der politischen Bildung erzielt wurde. Dies ist unter anderem auch daran zu erkennen, dass in dem Erlass nicht einmal das Wort „Staat“ erwähnt wird und dabei stets auf die Demokratie verwiesen wird.⁷¹ Zusätzlich unterliegt dieser Erlass einem weiten Politikbegriff (vgl. Kapitel 1.4.), welcher sich nicht nur auf die innerstaatlichen Gegebenheiten oder das Wecken von patriotischen Heimatgefühlen konzentriert.

Ich habe mich der Entstehung dieses Unterrichtsprinzips deshalb so genau gewidmet, weil man daran sehr gut erkennen kann, welche Vorstellungen, Wünsche, Bedenken und Ängste in der politischen Landschaft im Hinblick auf die politische Bildung herrschten und wie schwer es anscheinend war, sich „nur“ auf ein Unterrichtsprinzip zu einigen. Zur Erinnerung, es ging hier NICHT um das Schaffen eines eigenen Unterrichtsfachs.

Obwohl Herbert Dachs darin ebenso einen Schritt in die richtige Richtung sieht, ortet er hinter den Bemühungen für den Grundsaterlass eher eine taktische als sachliche Motivation von Seiten der Politik. Immerhin konnte so der Forderung, ein eigenes Unterrichtsfach einzuführen, entgegen gewirkt werden. Durch die Tatsache, dass man das Unterrichtsprinzip eigentlich allen LehrerInnen

⁶⁹ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 51-53.

⁷⁰ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 54-55.

⁷¹ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 49-50.

und Unterrichtsfächern „verordnet“ hatte, wollte man eine „Neutralisierung“ schaffen, um so jenen Bedenken entgegenzutreten, welche die Instrumentalisierung durch einzelne Lehrkräfte befürchteten. Durch die fehlende bzw. unmögliche Kontrolle bezüglich Qualität, Umsetzung oder Thematisierung des Grundsaterlass ging man jedoch das Risiko ein, dass das Unterrichtsprinzip ebenso gut ignoriert werden konnte.⁷²

2.6. Die Zeit nach dem Grundsaterlass

Die Jahre nach der Publikation des Grundsaterlasses gestalten sich bis heute leider relativ ruhig und ereignislos.⁷³

Die noch anhaltenden Diskussionen und Auseinandersetzungen waren zwar ausschlaggebend für die Schaffung des Universitätslehrgangs „Politische Bildung“, ansonsten verflachte der Reformwille in den 1980er Jahren weitgehend. Einen Grund dafür sieht Herbert Dachs unter anderem auch darin, dass man es nicht geschafft hat, die Lehrkräfte für das Unterrichtsprinzip zu gewinnen. Ihnen fehlte nicht nur die nötige Ausbildung, sondern die LehrerInnen verließen sich außerdem darauf, dass schon irgendein anderer Kollege bzw. eine andere Kollegin darauf eingehen würde.⁷⁴

Durch die „Arbeitsgruppe Politische Bildung“ der Bundesschülervvertretung gab es in den 1990er Jahren zwar immer wieder die Forderungen, ein eigenes Unterrichtsfach sowie eine dazugehörige Studienrichtung für das Lehramt zu schaffen, jedoch blieben diese ohne weiteren Erfolg.⁷⁵ Gefordert wurde dabei nicht nur ein verpflichtendes Unterrichtsfach, sondern die zusätzliche Anpassung des Lehrplans der berufsbildenden Schulen, das Einführen eines eigenen Lehramtsstudiums „Politische Bildung“ sowie eine eigene Ausbildung für Lehrkräfte an den Berufsschulen.⁷⁶ Bei den Ablehnungen der Anträge zur Schaffung eines eigenen Faches wurde von Seiten der Regierung auf das schon bestehende Unterrichtsprinzip und die „bereits bestehende Überfrachtung“ der Lehrpläne verwiesen.⁷⁷

Ab Mitte der 90er bzw. um die Jahrtausendwende gab es dann doch noch weitere Entwicklungen. In den berufsbildenden Schulen ersetzte man die Bezeichnung des Faches „Staatsbürgerkunde“ sukzessive durch den Begriff „Politische Bildung“. Ein Unterschied im Unterricht selbst ergab sich

⁷² Dachs, Politische Bildung in Österreich, 31.

⁷³ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 62-65. Dachs, Politische Bildung in Österreich, 29-33. Hellmuth, Politische Bildung, 75-80.

⁷⁴ Dachs, Politische Bildung in Österreich, 29-30

⁷⁵ Hellmuth, Politische Bildung, 77.

⁷⁶ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 63.

⁷⁷ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 64.

dabei meist nicht, noch immer dominierten dabei juristische Themen oder Institutionskunde.⁷⁸ 2001/02 wurde die Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde & politische Bildung“ eingeführt.⁷⁹ Damit folgte man der Umbenennung des gleich bezeichneten Wahlpflichtfaches von 1989.⁸⁰ Es gelang weiterhin nicht, ein eigenes Unterrichtsfach zu etablieren. Dabei konzentrierten sich die geführten Diskussionen hauptsächlich auf die Institutionalisierung und nicht auf Inhalte oder didaktische Überlegungen.⁸¹

Mit der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre ging ab 2007 doch noch einmal ein Ruck durch die festgefahrene Landschaft der politischen Bildung. 2008 entstand ein eigener Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien.⁸² Das Unterrichtsministerium entwickelte ein Kompetenz-Strukturmodell und nahm eine Überarbeitung der Lehrpläne an den Pflichtschulen vor. Dabei wurde nun auch an den Hauptschulen und den AHS-Unterstufen die Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ eingeführt. An den pädagogischen Hochschulen entstanden weitere Fortbildungen und Lehrgänge zum Thema der politischen Bildung, wie auch zum Beispiel das 2009 entstandene Masterstudium „Politische Bildung“ an der Johannes Kepler Universität in Linz.⁸³ Auch die Interessengemeinschaft für politische Bildung“ (IGPB) wurde 2009 gegründet und verfolgt seit diesem Zeitpunkt das Ziel,

„eine öffentlichkeitswirksame Plattform für Politische Bildung in Österreich darzustellen und eine enge Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis zu erzielen. Der qualitative und quantitative Ausbau von Politischer Bildung und die Vertretung von Interessen der Politischen Bildung in der Öffentlichkeit zählen zu den Hauptaufgaben der IGPB.“⁸⁴

In den 2000ern haben sich aber auch andere Plattformen, wie das „Demokratiezentrum“ oder das „Zentrum Polis“ gebildet, welche das Ziel verfolgen, engagierte LehrerInnen bezüglich der Vermittlung von politischer Bildung zu unterstützen. Auch ich habe bei manchen Praxiseinheiten in der Schule auf die jeweiligen Webseiten zugegriffen und mich über verschiedenste Themen sowie Methoden informiert.

⁷⁸ Dachs, Politische Bildung in Österreich, 32.

⁷⁹ Hellmuth, Politische Bildung, 78.

⁸⁰ Wolf, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schule, 64.

⁸¹ Hellmuth, Politische Bildung, 78.

⁸² Die Professur wurde mittlerweile wieder geschlossen. Vgl.: Kritik an Schließung der Professur für Politische Bildung, online unter: <http://derstandard.at/1326503579299/Uni-Wien-Kritik-an-Schliessung-der-Professur-fuer-Politische-Bildung> (2. Mai 2015).

⁸³ Hellmuth, Politische Bildung, 80.

⁸⁴ Die IGPB stellt sich vor, online unter: <http://www.igpb.at/Startseite.html> (29. April 2015).

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, hat die politische Bildung (noch immer) einen sehr schweren und zähen Weg zu bewältigen. Aus den geschichtlichen Ausführungen dieses Kapitels kann man erkennen, dass gerade ihre Nähe zur Politik einer der Gründe dafür ist. In den österreichischen Parteien ist man anscheinend noch immer mit jenen Ängsten konfrontiert, welche nicht nur eine wiederaufkommende Auseinandersetzung und Diskussion bezüglich des pädagogischen Angebots fürchten, sondern es scheint so, als würde in den jeweiligen politischen Fraktionen noch immer befürchtet werden, dass die politische Bildung für Instrumentalisierung und Indoktrination benutzt werden könnte.

Man stellt sich die Frage ob diese Befürchtungen der Grund dafür sind, dass der Ball für neue Reformen immer sehr flach gehalten wurde und weiterhin flach gehalten wird, oder ob man vielleicht doch die Wichtigkeit einer nachhaltigen modernen politischen Bildung für ein demokratisches Staatssystem verkennt und ihr dadurch einen zu geringen Wert zukommen lässt. Wie ist es sonst zu erklären, dass der hier ausführlich dargestellte Grundsatzterlass seit 1978 noch nicht aktualisiert wurde? Wie ist es zu erklären, dass noch immer kein eigenes Fach oder keine geeignete LehrerInnenausbildung⁸⁵ im Rahmen der verschiedenen Lehramtsstudien angeboten wird, welche sich mit den speziellen methodischen und didaktischen Vermittlungs- und Lehrformen beschäftigt, welche die politische Bildung mit sich bringt?

Genau auf diese methodischen und didaktischen Formen möchte ich im folgenden Kapitel eingehen.

⁸⁵ In meinem Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ widmen sich lediglich zwei Lehrveranstaltungen (Politische Bildung 1, Politische Bildung 2) dem Thema „Politische Bildung“. Als ich 2008 mein Studium begonnen habe, handelte es sich sogar bloß um eine Lehrveranstaltung. Auf die vorhandene LehrerInnen-Ausbildung möchte ich in dieser Arbeit jedoch noch detaillierter eingehen.

3. Aufgaben, Ziele und Didaktik einer modernen politischen Bildung

In diesem Kapitel möchte ich darauf eingehen, was man sich von einer modernen politischen Bildung zu erwarten hat bzw. was dadurch überhaupt erreicht werden soll. Jedoch sollen hier auch konkrete didaktische Überlegungen behandelt werden, wie man die unterschiedlichen Aufgaben und Ziele erreichen kann.

3.1. Aufgaben und Ziele der politischen Bildung

Aufgrund des Aktualitätsbezugs, welcher in der Politik ständig vorherrscht, kann es in der politischen Bildung nicht genügen, reines Sachwissen bzw. „Basiswissen“ zu vermitteln und darauf zu hoffen, dass sich daran zukünftig nichts verändert. Viel mehr müssen die Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen ausgestattet werden, welche es ihnen erlauben, mit Frage- und Problemstellungen - in diesem Fall im Bereich der Politik - umgehen zu können. In der politischen Bildung wäre das zum Beispiel die Ausbildung von Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz.⁸⁶

Thomas Hellmuth sieht die Aufgabe der politischen Bildung in der Ausbildung des „selbstreflexiven Ich“.

„Im Zentrum einer Didaktik der politischen Bildung muss daher die Entwicklung eines „selbstreflexiven Ich“ stehen, das über Denk-, Verhaltens und Handlungsressourcen verfügt, mit denen sich ständig wandelnde Umweltbedingungen verarbeiten lassen bzw. diese auch aktiv gestaltet werden können. Diese Ressourcen sollen aber nicht nur genutzt, sondern auch immer wieder hinterfragt werden.“⁸⁷

Beim „selbstreflexiven Ich“ soll das Vermögen zur Autonomie, Kritikfähigkeit, Partizipation sowie Emanzipation ausgebildet werden. Diese Fähigkeiten sind geprägt von dem Verhältnis zwischen dem „individuellen Ich“, bei dem es sich um individuelle Bedürfnisse handelt, und dem „kollektivem Ich“, welches die Rahmenbedingungen, die von der Gesellschaft geltend gemacht werden, betrifft. In der politischen Bildung, welche die Absicht verfolgt, Schülerinnen und Schüler zu einem bürgerlichen demokratischen Bewusstsein auszubilden, bedeutet das, dass sich das „individuelle Ich“ im Rahmen von verschiedenen Regeln und Normen bewegt, welche sich durch die Gesellschaft konstituieren. Das Ergebnis des Ausgleichs der beiden „Ichs“ befähigt die jeweilige

⁸⁶ Reinhard Krammer, Geschichte und Politische Bildung, In: Ingo Juchzer (Hg.), Kompetenzen in der politischen Bildung (Schwalbach 2010) 50-55.

⁸⁷ Thomas Hellmuth, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, In: Thomas Hellmuth (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck 2009) 14.

Person, sich in der Gesellschaft zu verwirklichen, sie mitzugestalten sowie darüber Diskurs zu führen.⁸⁸

Joachim Detjen geht in seinem Werk „Politische Bildung“ konkret auf sechs Aufgaben und Ziele ein, welche von einer modernen politischen Bildung heutzutage verfolgt werden sollten und dadurch die Ausbildung zum „selbstreflexiven Ich“ fördern:⁸⁹

1. Ausbildung der politischen Mündigkeit
2. Förderung der politischen Urteilsfähigkeit
3. Förderung der Möglichkeiten zur politischen und sozialen Teilnahme
4. Vermittlung methodischer Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher Analysekompetenz
5. Förderung der Werte- und Moralerziehung
6. Erfüllung allgemeiner Erziehungsaufgaben

3.1.1. Ausbildung der politischen Mündigkeit

Der Begriff der Mündigkeit wurde vor allem durch Immanuel Kant in der Zeit der Aufklärung geprägt:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“⁹⁰

Die Fähigkeit zur Mündigkeit geht von einer gewissen Selbstständigkeit aus. Mündige Personen sind fähig, ihren Verstand zu benutzen und selbständig zu denken. Die Schule trägt die Aufgabe, durch Wissens- und Kompetenzvermittlung den Verstand zu schulen und zu solch einer Fähigkeit bestmöglich auszubilden, um den jeweiligen Personen diese Selbstständigkeit zu ermöglichen.

Wieso ist aber speziell die Ausbildung der politischen Mündigkeit dafür von Bedeutung? Auf diese Frage geben zwei Charakteristika des demokratischen Systems Antwort. Demokratie lebt zum einem von einer offenen Gesellschaft und ihren aufgeschlossenen Bürgerinnen und Bürgern, welche zu einer kritischen Auseinandersetzung der verschiedensten politischen Positionen und Auffassungen im Stande sind, diese verstehen, sie hinterfragen und sie zum Diskurs bringen.

Des weiteren lebt die Demokratie von der aktiven Teilnahme ihrer Bevölkerung am politischen Geschehen, welches sich unter anderem in seiner typischsten Form, den Wahlen, äußert.

⁸⁸ Hellmuth, Das „selbstreflexive Ich“, 14-18.

⁸⁹ Die Erläuterung der folgenden Punkte werden hauptsächlich an den Ausführungen von Detjen erläutert, unterliegen jedoch leichten Abänderungen bzw. Erweiterungen.

⁹⁰ Immanuel Kant, zit. nach: Detjen, Politische Bildung, 211.

Eine unzureichende oder überhaupt nicht stattfindende politische Bildung, welche es unter anderem verabsäumt, diese politische Mündigkeit auszubilden, und in Folge dessen es verabsäumt, politische Partizipation der Bevölkerung zu fördern, wirkt für ein funktionierendes, demokratisches System nicht unterstützend. Eine funktionierende Demokratie „*verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.*“⁹¹

Die Elemente der politischen Mündigkeit ergeben sich aus dem Spezifikum, dass diese sich im politischen Bereich bewegen und sind deshalb nicht gleichzusetzen mit jenen der allgemeinen Mündigkeit. Zu diesen zählen vor allem das politische Wissen, das politische Verantwortungsbewusstsein sowie die politische Partizipation und das Engagement, sich an politischen Prozessen zu beteiligen.⁹²

3.1.2. Förderung der politischen Urteilsfähigkeit

Mit den Begriffen Alltagsurteilen, Vorurteilen oder „Stammtischparolen“ existieren verschiedene Auffassungen, welche alle mit dem Begriff „Urteil“ in Verbindung stehen. Bei der politischen Urteilsfähigkeit, welche durch die Schule gefördert werden soll, geht es darum, dass man sich rational mit Politik auseinandersetzt. Es handelt sich folgend um die Förderung einer rationalen Urteilsfähigkeit.⁹³ Weiters unterscheidet man grundsätzlich zwischen zwei verschiedene Urteilstypen. Den *deskriptiven Urteilen*, bei denen hauptsächlich etwas festgestellt, gedeutet oder erklärt wird, und den *normativen Urteilen*, bei denen zusätzlich etwas bewertet oder vorgeschrieben wird. In der Politik haben wir es großteils mit normativen Urteilen zu tun, da zu den bloßen Deutungen, Feststellungen oder Erklärungen zusätzlich eine Bewertung von politischen Aussagen, Handlungen oder Akteuren erfolgt.⁹⁴

Der Grund für die Förderung dieser politischen Urteilsfähigkeit ist an drei zentralen Begründungen festzumachen:

1. Politik ist sehr stark vom *kommunikativen Geschehen* beeinflusst. In der Fülle an Informationen, Äußerungen und Sachverhalten, welche politische Prozesse betreffen, gilt es durchzublicken, sich rational mit den Inhalten auseinanderzusetzen, sie zu interpretieren und aufgrund dieser Überlegungen zu einem selbstständigen Urteil zu gelangen.

⁹¹ Theodor W. Adorno, Hellmut Becker, Gerd Kadelbach, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helium Becker 1959-1969 (Frankfurt am Main 1970) 112.

⁹² Detjen, Politische Bildung, 214-215.

⁹³ Detjen, Politische Bildung, 226-227.

⁹⁴ Detjen, Politische Bildung, 228-230.

2. DIE zweite Begründung betrifft die *Legitimation der Demokratie* und ist dadurch der Ausbildung von politischer Mündigkeit ähnlich. Demokratie lebt, wie schon zuvor erwähnt, von der Partizipation ihrer Bürger an politischen Prozessen. Diese Partizipation steht eng im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur rationalen Urteilsbildung bezüglich dem politischen Geschehen.

„Die Demokratie profitiert, wenn die Bürger rational, also argumentativ und diskursiv, über Politik sprechen und urteilen. Es steht zu erwarten, dass die Steigerung der Rationalität politischen Urteilen die Fähigkeiten zu politischer Beteiligung und die Qualität politischer Beteiligung steigert.“⁹⁵

3. Zuletzt geht es um den Menschen bzw. den Bürger selbst, welcher durch den politischen Unterricht zu einer Qualifizierung bezüglich der rationalen Urteilsfindung befähigt werden soll. Diese Ausbildung ist wichtig, zumal ständig über Politik geurteilt wird und der Mensch durch eine adäquate Ausbildung des rationalen Urteilens gegenüber politischer Verführung oder Parolen gefeilt ist. Außerdem gilt die rationale Urteilsbildung wiederum als Voraussetzung für die politische Partizipation. Nur durch solch eine Urteilsfähigkeit ist eine, für die Person selbst, angemessene Art der Partizipation gegeben. Zusätzlich sehen wir uns im Zusammenleben mit anderen Personen immer wieder mit anderen Urteilen konfrontiert, welche auf uns einwirken. Zugleich beeinflussen aber auch wir andere Personen. Im Umgang mit dieser enormen gegenseitigen Abhängigkeit sieht Detjen *„die größtmögliche Rationalität des Urteilens.“⁹⁶*

3.1.3. Ausbildung politischer Partizipation & Partizipationsfähigkeit

Wie schon in den vorigen beiden Aufgaben erwähnt, münden und unterstützen diese die Partizipationsmöglichkeiten des Individuums. Aufgrund dieser Tatsache und der zentralen Stellung der politischen Partizipation in dieser Arbeit möchte ich mich diesem Punkt etwas genauer widmen.

„Unter Partizipation werden i. d. R. alle Tätigkeiten verstanden, die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen.“⁹⁷

Der demokratische Staat zwingt seine BürgerInnen zwar nicht an politischen Prozessen teilzunehmen, jedoch lebt er von deren Partizipation. Erfolgreich kann diese Partizipation jedoch nur ausgeführt werden, wenn die Personen dieses demokratischen Systems ein Wissen über ihre Möglichkeiten zur Teilnahme in der Demokratie besitzen und dabei über ein bestimmtes

⁹⁵ Detjen, Politische Bildung, 228-229.

⁹⁶ Detjen, Politische Bildung, 228-229.

⁹⁷ Max Kaase, Partizipation, In: Dieter Nohlen (Hg.) Wörterbuch Staat und Politik (Bonn 1991) 466.

„Handlungsrepertoire“ verfügen. Politische Bildung hat die Aufgabe, dieses zu fördern und auszubilden.⁹⁸

Die Gruppe der Jugendlichen darf in diesem Beteiligungsprozess genau so wenig ausgeschlossen werden wie irgendeine andere Bevölkerungsgruppe innerhalb eines demokratischen Systems. Die Schule hat deshalb die Aufgabe, sie zu dieser Teilnahmefähigkeit auszubilden, so dass die Jugend die Möglichkeit besitzt, ihre Interessen zu äußern und aufgrund dieser Entscheidungen trifft.⁹⁹

Detjen trennt die politische Handlungsfähigkeiten in zwei Felder. Mit dem Begriff der „*politischen Basisfähigkeiten*“ geht er auf die kommunikativen Fähigkeiten ein. Dabei handelt es sich darum, dass sich eine Person rhetorisch kompetent zu politischen Themen äußern kann, es vermag, Zusammenhänge begreifbar zu erläutern, sowie um die Fähigkeit, seinen eigenen Standpunkt klar und nachvollziehbar darzustellen.¹⁰⁰

Ein spezielles Feld, das erlernt werden soll, bietet die „*politische Medienkompetenz*“. Sie befähigt die jeweilige Person, sich mit den Medien und ihren politischen Inhalten kritisch auseinanderzusetzen und diese auch für ihr politisches Handeln - z.B. in Form eines Lesebriefs - zu nutzen. „*Voraussetzung dieser Fähigkeit ist ein Wissen darüber, dass die Medien mit Hilfe von Agenda-Setting, Agenda-Cutting und Skandalisieren ganz wesentlich die Wahrnehmung der Politik steuert.*“¹⁰¹

Konventionelle und unkonventionelle Handlungsmöglichkeiten

Die Möglichkeiten, an politischen Prozessen teilzunehmen, gliedern sich zum einen in konventionelle Handlungsfelder und unkonventionelle Handlungsfelder. Die *konventionellen Möglichkeiten* beschränken sich auf institutionalisierte und traditionelle Teilnahmemöglichkeiten (z.B. die Teilnahme an Wahlen oder die Möglichkeit, Unterschriften zu sammeln). Die klassischste und konventionellste Form wäre die Mitarbeit in einer politischen Partei.

Den konventionellen stehen die *unkonventionellen Möglichkeiten* gegenüber. Diese charakterisieren sich vor allem dadurch, dass sie „neu und ungewöhnlich“ sind. Ein Beispiel dafür wäre unter anderem ein Lichtermeer, rebellischer Aktivismus (Hausbesetzungen, unfriedliche Demonstrationen usw.) oder die Teilnahme an Streiks.¹⁰² Vor allem die unkonventionellen Handlungsfelder bewegen

⁹⁸ Detjen, Politische Bildung, 238.

⁹⁹ Klaus Hurrelmann, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (München 2007) 155-156.

¹⁰⁰ Detjen, Politische Bildung, 239.

¹⁰¹ Detjen, Politische Bildung, 239.

¹⁰² Detjen, Politische Bildung, 239-240.

sich oft an der Grenze zur Illegalität. Deshalb können die konkreten Handlungsformen in drei Typen eingeteilt werden: „konventionell“, „unkonventionell legal“ und „unkonventionell illegal“. Ein genehmigtes Lichtermeer würde zum Beispiel dem Typ „unkonventionell legal“ zugeschrieben werden. Zum Typ „unkonventionell illegal“ würde unter anderem eine nicht genehmigte Sitzblockade zählen.¹⁰³

Kritische Demokratiebildung

Bei der „Ausbildung“ zum Typ der „unkonventionellen-illegalen“ Partizipation stellt sich die Frage, ob das herrschende System, auch wenn es sich hier um eine Demokratie handelt, diesen Typ fördern möchte, da dieser Typ im Konflikt mit dem demokratischen „Status quo“ steht. Bettina Lösch plädiert mit ihrem Beitrag zur „Partizipation als Bildungsziel“ daher für eine „kritische Demokratiebildung“ und fordert damit die „Rückgewinnung des Politischen“. Die kritische Demokratiebildung hat demnach nicht nur das Ziel, die jeweiligen Personen für eine Teilnahme an den konventionellen Möglichkeiten der politischen Partizipation zu qualifizieren, sondern sie soll zu einer kritischen Analyse der herrschenden Systeme beitragen. Ist eine Person zu dieser Analyse befähigt, kann sie *„ihre eigenen alltäglichen Probleme, aber auch ihr Eingebundensein in diese Verhältnisse besser verstehen. Daraus kann resultieren, dass Menschen handelnd aktiv werden und versuchen, die Verhältnisse zu verändern.“*¹⁰⁴ Politische Partizipation ist daher sehr stark dadurch geprägt, wie ich mich mit den politischen Gegebenheiten auseinandersetze. Wenn darauf kein kritischer Blick geworfen werden kann, weil zum Beispiel das Wissen zu einem bestimmten Thema fehlt, wird es sehr schwer, sich seiner Position bewusst zu werden. Daraus resultiert eine gewisse Gleichgültigkeit, welche den Drang zur Veränderung und der daraus folgenden Teilnahme an politischen Prozessen ausschließt. Politische Bildung als kritische Demokratiebildung zu sehen, ist aufgrund der Tatsache, dass Schule von den herrschenden Institutionen bestimmt wird, noch immer eine Herausforderung.¹⁰⁵

¹⁰³ Wolfgang Gaiser, Martina Gille, Winfried Krüger, Johann de Rijke, Jugend und Politik - Entwicklungen in den 90er-Jahren, In: Gotthard Breit, Peter Massig (Hg.), Jugend und Politik. Jugenddebatten, Jugendforschung, Jugendpolitik (Schwalbach 2003) 76-81.

¹⁰⁴ Bettina Lösch, Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung, In: Benedikt Widmayer, Frank Nonnenmacher (Hg.), Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung (Schwalbach 2011) 120.

¹⁰⁵ Lösch, Keine Demokratie ohne Partizipation 120-121.

Politische Partizipation in der Öffentlichkeit

Die Teilnahme am politischen Geschehen in der Öffentlichkeit ist die grundlegendste und wesentlichste Form der Partizipation. Sie beinhaltet die Möglichkeit, seine Meinung und sein persönliches Urteil in der Öffentlichkeit kund zu tun. Dies kann durch verschiedene Formen geschehen: Verbreitung von Flyern, Gestaltung von Plakaten, Verfassen eines „Offenen Briefs“, Teilnahme an öffentlichen Diskussionen usw.¹⁰⁶

Soziale Aktivitäten

Ein Bereich, der zwar mit der politischen Partizipation verwandt aber davon abzugrenzen ist, ist die soziale Aktivität. Soziale Bewegungen sind meist ein Kennzeichen für soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft und gelten sozusagen als „Frühwarnsystem“. Als soziale Aktivität zählt zum Beispiel die Mitarbeit in Vereinen, welche sich für das soziale Wohl in der Gesellschaft einsetzen. Diese Aktivitäten sind dem „bürgerlichen Engagement“ zuzuteilen, welche das gemeinschaftliche Zusammenleben in der Gesellschaft fördern sollen. Die Förderung des bürgerlichen Engagements zählt daher ebenso zu den Aufgaben von politischer Bildung.¹⁰⁷

3.1.4. Vermittlung von methodischen Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher

Analysenkompetenz

Die Ausbildung der *methodischen Fähigkeit* ermöglicht einen selbstständigen Erwerb von Informationen, Wissen und Fähigkeiten. Es reicht nicht aus, wenn man Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Sachwissen vermittelt und davon ausgeht, dass man damit für immer gerüstet sei. Es geht auch darum, jene Kompetenzen auszubilden, um sich mit Medien verschiedenster Art auseinandersetzen zu können und diese für sich nutzbar zu machen. Der Erwerb dieser methodischen Fähigkeiten muss nicht zwingend innerhalb der politischen Bildung erfolgen, sondern kann zum Beispiel auch im Deutschunterricht vermittelt werden. Methodische Fähigkeiten sind daher nicht unbedingt fachspezifisch zu sehen.

Die elementarste Form der methodischen Fähigkeit ist die Lesekompetenz. Dabei geht es nicht nur um das Lesen selbst, sondern darum, einen Text analysieren, interpretieren und seine wichtigsten Informationen filtern zu können. Man soll die Fähigkeit erwerben, das Gelesene aufgrund von Erfahrungen und Wissen kritisch zu beleuchten und auf seine Gültigkeit zu prüfen. Im Bereich der Politik ist dies besonders wichtig, weil sich diese hauptsächlich im Medium Sprache abspielt.

¹⁰⁶ Detjen, Politische Bildung, 239-240.

¹⁰⁷ Lösch, Keine Demokratie ohne Partizipation, 121. Detjen, Politische Bildung, 238-241.

Zu den weiteren methodischen Fähigkeiten zählen unter anderem die Fähigkeit, sich mit modernen Medien auseinandersetzen zu können, Gesprächsformen zu beherrschen oder auch Vorträge zu konzipieren.¹⁰⁸

Wie die Ausbildung der methodischen Fähigkeiten ist auch das Erlernen von *sozialwissenschaftlichen Analysenkompetenzen* nicht fachspezifisch einzugrenzen. Es handelt sich hier um die Ausbildung der sogenannten „Wissenschaftspropädeutik“. Ihr Ziel ist es, die Schüler im Bereich der Wissenschaft zu trainieren. Dazu zählt die Anwendung von verschiedensten wissenschaftlichen Methoden, die Fähigkeit, Zusammenhänge in der Wissenschaft zu erkennen sowie komplexe Denkformen zu verstehen. Das Niveau und die Art der Herangehensweise, wie Wissenschaftspropädeutik vermittelt werden kann, sind sehr verschieden. Dies reicht von der Benennung bzw. Erwähnung von wissenschaftlichen Begriffen bis zur Analyse von wissenschaftlichen Theorien, welche ein hohes Niveau im Umgang damit voraussetzen. Zur Wissenschaftspropädeutik zählt aber nicht nur der praktische Zugang zur Wissenschaft, sondern auch das Wahrnehmen von Grenzen, Aufgaben und Leistungsmöglichkeiten der Wissenschaften.¹⁰⁹

3.1.5. Förderung der Werte- und Moralerziehung

Die Erziehung zu einem wertvollen und moralischen Handeln in der Gesellschaft stellt ein prinzipielles Ziel in der Ausbildung des Menschen dar. So wird im allgemeinen Lehrplan gefordert, dass Schüler im Umgang mit handlungsorientierten Werten geschult werden sollen. Solche handlungsorientierte Werte wären *„Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein.“*¹¹⁰ Obwohl im Lehrplan klare Werte aufgelistet werden, stellt sich eigentlich die Frage, welche Werte in einer Gesellschaft zu gelten haben und wie diese definiert werden. Es gilt daher als Ziel, eine „moralische Sensibilität“ auszubilden, die es einem erlaubt, moralische Werte zu reflektieren, sie zu argumentieren und nach diesen zu handeln. Werte- und Moralerziehung ist in der politischen Bildung dann gegeben, *„wenn der Lernende sich sowohl taugliche moralische Kriterien bei der Beurteilung und Bewältigung von Problemen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Art angeeignet als auch Einsicht in die tragenden Werte einer freiheitlich demokratisch organisierten Gesellschaft gewonnen hat.“*¹¹¹

¹⁰⁸ Detjen, Politische Bildung, 242-243.

¹⁰⁹ Detjen, Politische Bildung, 243-244.

¹¹⁰ Lehrplan AHS-Oberstufe, Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (5. April 2015).

¹¹¹ Detjen, Politische Bildung, 247.

Problematisch dabei wäre der Ansatz der „Wertevermittlung“. Hier werden etablierte Werte einfach übernommen, ohne sie weiter zu reflektieren. Es werden zum Beispiel Werte, welche in einer Gesellschaft schon über Generationen bestehen, weiter übertragen und als geltend angesehen, bloß weil sie einfach schon gegolten haben. Nach diesem Ansatz würden die bereits etablierten Werte einer Generation vermittelt und „antrainiert“, in der Hoffnung, dass es zur Nachahmung kommt.

Bei der Vermittlung von Werten und dem Handeln nach moralischen Gesichtspunkten ist es wichtig, diese zu verstehen und zu begreifen, damit das eigene Handeln wirklich davon bestimmt werden kann. Nach dem Konzept der kognitionspsychologischen Moralerziehung geht es daher nicht darum, festgeschriebene Werte zu vermitteln und diese, so wie sie sind, zu akzeptieren, sondern darum, eine moralische Urteilsfähigkeit auszubilden.¹¹²

3.1.6. Erfüllung allgemeiner Erziehungsaufgaben

Im Folgenden werden Aufgaben erläutert, welche dem allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule folgen. Diese können speziell durch politische Bildung beeinflusst werden.

Lebenshilfe

Die Schule hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, welche sie in ihrem zukünftigen Leben gebrauchen können und welche eine Hilfe für das gesellschaftliche Leben darstellen. Ihr Ziel ist es die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler auszubilden und zu fördern. Demnach sollte der Fokus auf die zukünftigen Lebenswelten der jeweiligen Personen gerichtet werden. Ein Ziel der politischen Bildung in diesem Bereich kann es zum Beispiel sein, sich auf Amtswegen zurecht zu finden, amtliche Formulare ausfüllen oder Fristen einhalten zu können.

Soziales Lernen

Soziale Kompetenzen auszubilden gehört ebenso zum allgemeinen Bildungsauftrag der Institution Schule. Politische Bildung im Speziellen ist dabei dahingehend betroffen, ein harmonisches Zusammenleben in einem demokratischen System zu fördern. Soziale Fähigkeiten auszubilden zählt daher zu einer Art „politischer Grundbildung“. Dazu gehört nicht nur der Umgang mit sich selbst, sondern auch die Fähigkeit, mit anderen Personen aus dieser Gesellschaft sozial kompetent umzugehen. Dazu zählen Eigenschaften wie Empathiefähigkeit, Wertschätzung, Kommunikation,

¹¹² Detjen, Politische Bildung, 247-248.

Zivilcourage, Kompromissfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder Zusammenarbeit, um nur einige zu nennen.¹¹³

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz ist eine spezielle Fähigkeit, die den sozialen Kompetenzen zugeteilt wird. Bedingt durch Globalisierung, eine weltweite Migration sowie das „gemeinsame Europa“ gehört zu unserem Leben, mit anderen Kulturen, Religionen und Wertvorstellungen konfrontiert zu werden. Interkulturelle Kompetenz bedeutet die Unterschiede zur eigenen Kultur im Hinblick auf ein gemeinsames Zusammenleben zu akzeptieren und zu respektieren. Dazu zählt, sensibel mit Andersartigkeit umgehen zu können und diese als ebenso legitim zu erachten. Will man einen konkreten Bezug zur politischer Bildung herstellen, liefert zum Beispiel die Reflexion, Analyse und Vermittlung fremder politischer Grundwerte einen spezifischen Fachbereich im Hinblick auf interkulturelles Lernen.¹¹⁴

Friedenserziehung

Der Friede ist ein wichtiges politisches Gut und im Prinzip kann man davon ausgehen, dass seine Bewahrung ausschließlich in der Hand von Politikern liegt. Jedoch beginnt diese Bewahrung schon in den Köpfen der Bevölkerung. Die Erziehung zur Friedensbereitschaft und Friedensfähigkeit nimmt daher eine wichtige Rolle ein. Friedenserziehung kann auf drei Ebenen ablaufen: Auf der individuellen, der gesellschaftlichen und jener des politischen Systems. Die individuelle wird mit der Ausbildung von sozialen Fähigkeiten eigentlich ganz gut abgedeckt. Durch das soziale Lernen werden Fähigkeiten ausgebildet (Interkulturelle Kompetenz, Kommunikation, Konfliktfähigkeit usw.), welche ganz entscheidend für die Friedenserhaltung sind.

Auf der gesellschaftlichen Ebene beschäftigt man sich mit den „*teils verborgenen, teils offenkundigen Gewaltstrukturen der Gesellschaft*“. So spielt zum Beispiel der Umgang einer Gesellschaft mit sozialer Ungleichheit oder der Diskriminierung von Minderheiten eine entscheidende Rolle. Um den innergesellschaftlichen Frieden zu bewahren, gehört dabei vor allem ein Prozess der Sensibilisierung gegenüber Gewalt gefördert.

In Bezug auf das politische System gilt es unter anderem, internationale Beziehungen in Bezug auf kriegerische und friedensstiftende Handlungen zu thematisieren. Dabei kann es sich um Konzepte

¹¹³ Detjen, Politische Bildung, 255-258.

¹¹⁴ Detjen, Politische Bildung, 258-260.

bezüglich Friedenserhaltung, außenpolitischer Beziehungen, Theorien des Krieges oder internationaler Konflikte handeln.¹¹⁵

Umwelterziehung

Umwelterziehung bzw. Umweltbildung ist eines der vielen festgeschriebenen Unterrichtsprinzipien und stellt daher ebenso einen allgemeinen Bildungsauftrag dar. Umwelt und deren Gestaltung ist oft durch politische Entscheidung bestimmt. Im Bezug auf politische Bildung ergibt sich dadurch die Möglichkeit, auf verschiedene Probleme in der Umwelt hinzuweisen und daran die verschiedenen politischen Interessen, unterschiedlicher Institutionen darzustellen, diese zu analysieren und kritisch zu hinterfragen.¹¹⁶

3.2. Didaktische Prinzipien der politischen Bildung

Sobald eine dritte Person - im Fall der Schule, wäre es die Lehrerin/der Lehrer - mit dem Lernenden und dem Gegenstand in Verbindung tritt, spielt die Didaktik eine entscheidende Rolle. Anhand von didaktischen Überlegungen werden Bildungs- und Lernprozesse angeboten, organisiert und arrangiert. Dabei gilt es verschiedene Prinzipien zu beachten. Es existieren allgemeine didaktische Prinzipien, jedoch liegt es auf der Hand, dass verschiedene Gegenstände verschiedene Ziele verfolgen und dadurch auch unterschiedlichen fachdidaktischen Prinzipien unterliegen. Im Fachbereich Bewegung und Sport werden also andere fachdidaktische Überlegungen zum Tragen kommen als in der Mathematik.

Bezüglich der politischen Bildung wird in der Literatur¹¹⁷ auf folgende didaktische Prinzipien hingewiesen.

3.2.1. Kategoriales Lernen

Das Prinzip des kategorialen Lernens teilt Bereiche des Politischen in Kategorien, welche es den Lernenden erleichtern, die Realität besser zu verstehen, in dem zum Beispiel komplexe Situationen auf das Wesentliche reduziert werden. Die Gliederung in Kategorien soll den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, Schlüsselfragen und komplexe Situation besser zu verstehen und analysieren

¹¹⁵ Detjen, Politische Bildung, 260-263.

¹¹⁶ Detjen, Politische Bildung, 264-265.

¹¹⁷ Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (Reihe Politik und Bildung 32, Schwalbach 2005) 79-170. Hermann Giesecke, Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit (Weinheim 2000). Hellmuth, Politische Bildung, 141-152. Detjen, Politische Bildung, 319-338. Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts.

zu können. Für die politische Bildung würden sich unter anderem folgende Kategorien ergeben: Problemdefinition, Konflikt, Macht/Durchsetzung, Recht, Interessen, Ideologie, Solidarität, Mitbestimmung, Demokratie, Kompromiss, Menschenwürde, Geschichtlichkeit, Verantwortung, und Wirksamkeit/Folge.¹¹⁸

3.2.2. Exemplarisches Lernen bzw. Fallorientierung

Das exemplarische Lernen - auch als Fallorientierung bezeichnet - sucht den Zugang zum Bildungsprozess über die Bearbeitung eines bestimmten Falles. Jeder Fall hat eine gewisse Besonderheit, was ihn speziell macht. Bearbeitet man nun solch einen Fall, liegt der erste Schritt darin, die Besonderheiten herauszufiltern, um dadurch eine allgemeine Struktur erkennen zu können, welche auch in anderen Situationen oder Begebenheiten wiederzufinden ist. Für den Lehrenden besteht die Aufgabe darin, Fälle auszuwählen, welche sich dazu eignen, eine allgemeine politische Erkenntnis zu erlangen.¹¹⁹

3.2.3. Schülerorientierung

Sieht man sich das didaktische Dreieck an, in welchem Lehrender, Lernender und Gegenstand in Beziehung zu einander stehen, setzt das Prinzip der Schülerorientierung ganz klar am Lernenden an. Es gilt hier die Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler zu beachten und in Bildungsprozesse einfließen zu lassen. Dies bedeutet zusätzlich, dass man die Lernenden bezüglich Planung und Durchführung des Unterrichts mitwirken lässt. Die Möglichkeit, an der Gestaltung des Unterrichts aktiv teilzunehmen, vermittelt den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, ernstgenommen zu werden und leistet damit gleichzeitig einen Beitrag zur Demokratieerziehung. Als Lehrender nimmt man dabei die Rolle des Beraters ein und bietet jene Themenfelder für die Lernenden an, welche für sie als bedeutend wahrgenommen werden. Dies schließt mit ein, sich über bestimmte Bedingungen wie Alter, Sozialisation, Vorwissen, Interesse oder den gesellschaftlichen Stand bewusst zu sein. Die jeweilige Zielgruppe setzt sich mit Inhalten intensiver auseinander, sobald diese als bedeutsam erachtet werden.¹²⁰

¹¹⁸ Hellmuth, Politische Bildung, 142-143. Detjen, Politische Bildung, 323.

¹¹⁹ Fritz *Reheis*, Politische Bildung. Eine kritische Einführung (Wiesbaden 2014) 92-94.

¹²⁰ Carla *Schelle*, Adressatenorientierung, In: Sander, Handbuch Politische Bildung, 79-92. Detjen, Politische Bildung, 330-333. Hellmuth, Politische Bildung 145-147.

3.2.4. Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung liegt dem Pragmatismus zu Grunde. In diesem wird das Handeln über das theoretische Wissen gestellt, mit dem Hintergedanken, dass Wissen angewendet werden muss, um herauszufinden, ob dieses als wahr oder falsch gewertet werden kann. Das Prinzip der Handlungsorientierung eignet sich besonders dafür, die Mündigkeit der Lernenden zu fördern. Aufgrund der Selbstständigkeit, die im Akt des Handelns liegt, ist es eine Form des Lernens, welche die Ausbildung der Emanzipation bei Schülerinnen und Schülern unterstützt.

„Der Handelnde stößt während seiner Handlung auf Widerstände, mit denen er nicht gerechnet hat. In dieser Situation hält der Handelnde im Handeln inne, prüft in Gedanken andere Mittel oder andere Ziele in Hinblick auf die mögliche Fortführung seiner Handlung und führt schließlich nach Abschluss dieser Prüfung die Handlung im Lichte der Ergebnisse dieser Prüfung fort.“¹²¹

Es kann zwischen zwei Handlungsformen unterschieden werden, der „*simulierten Handlung*“ und der „*realen Handlung*“. Bei der *simulierten Handlung* werden zum Beispiel verschiedene Rollen geschaffen, welche die Lernenden für eine Zeit einnehmen und deren Position vertreten. Ein Beispiel wäre die Situation einer fiktiven Fernsehdiskussion zu schaffen, welche sich mit der Frage auseinandersetzt, ob ein neues Wasserkraftwerk in einem Nationalpark geschaffen werden soll. Die Schülerinnen und Schüler haben hier die Aufgabe in der jeweiligen Position eines Naturschützers, eines Politikers und des Vorstands der Wasserkraftwerke zu agieren, zu argumentieren und zu diskutieren. Wichtig dafür ist natürlich, dass man mit den Lernenden eine ausgiebige Vor- sowie Nachbereitung der Themen und Inhalte einplant und die jeweiligen Sequenzen adäquat reflektiert. Reale Handlungsformen verlassen in der Regel die Institution Schule, sie finden in der „harten Realität“ statt und erhalten somit eine besondere Qualität. So kann sich das ganze Klassenkollektiv zum Beispiel einem bestimmten gesellschaftlichen, sozialen oder politischen Thema in den Medien widmen und gemeinsam eine Gegenschrift in Form eines Leserbriefs verfassen. Eine besondere Art von realem Handeln ist die Projektarbeit. In Projekten steht das selbstbestimmte und ganzheitliche Arbeiten der Lernenden im Vordergrund. Unter Beachtung der demokratischen Entscheidungsfindung wird an Planung und Umsetzung gearbeitet, um so ein gemeinschaftliches Produkt herzustellen.¹²²

3.2.5. Kontroversitätsprinzip bzw. Konfliktorientierung

Das Prinzip der Kontroversität ist einer der wichtigsten Leitideen in der politischen Bildung. Dieses beruft sich auf den „Beutelsbacher Konsens“, welcher in den 1970er Jahren während einer Tagung

¹²¹ Reheis, Politische Bildung, 88.

¹²² Reheis, Politische Bildung, 89.

in Beutelsbach bezüglich der politischen Bildung beschlossen wurde und heute immer noch seine Gültigkeit hat. Der Konsens beruft sich insbesondere auf das Überwältigungsverbot (Schüler dürfen nicht „überrumpelt“ werden), das Kontroversitätsgebot (Unterschiede und Konflikte müssen in der Schule genauso dargestellt werden, wie sie in der Gesellschaft oder Politik existieren) und das Gebot, den Lernenden die Fähigkeiten zur Analyse und zum operationalen Handeln zu vermitteln, um „politische Situationen und die eigenen Interessen zu analysieren sowie die Politik nach seinen/ihren eigenen Interessen zu beeinflussen.“¹²³

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen mit Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen umgehen zu können. Sie sollen aber auch zur Lösung von Konflikten und deren Kompromissfindung befähigt werden. Methodische Ansätze wären verschiedene Diskussionsformen wie die Fishbowl, Pro-Contra-Diskussion oder eine Talkshow. Hier besteht unter anderem die Möglichkeit das zuvor erwähnte simulierte Handeln einfließen und den jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedene Rollen einnehmen zu lassen.

Eine weitere Möglichkeit wäre eine Trainingsmethode, welche die Lernenden zur Streitschlichtung befähigt, wobei hier noch zusätzlich soziales Verhalten geschult werden kann.¹²⁴

Die Rolle des Lehrers bestimmt sich meist aus dem Konversitätsverhalten der Schüler. Dabei wird zwischen drei Gruppen unterschieden:

1. *Argumentationshomogen*: In der Lerngruppe besteht keine große Kontroversität bezüglich der jeweiligen Positionen, Einstellungen und Argumente. Die lehrende Person nimmt zur homogenen Gruppe eine kontroverse, provozierende Position ein. In dieser hat sie/er die Aufgabe, offensiv auf andere Standpunkte hinzuweisen, welche den Schülerinnen und Schülern fremd sind. Dadurch wird den Lernenden der Blick auf die Komplexität von politischen Gegebenheiten geöffnet.
2. *Argumentationsheterogen*: In der Gruppe bestehen bereits verschiedene Ansichten zu einem bestimmten Thema. Dabei übernimmt die Lehrkraft eine moderierende Rolle, indem sie die Einhaltung von Gesprächsregeln sicherstellt sowie auf die Gültigkeit der verschiedenen Positionen hinweist und darauf achtet, dass diese auch von allen respektiert werden.
3. *Apathisch-indifferente Lerngruppe*: Diese Zusammensetzung bildet wohl die schwierigste Aufgabe für die Lehrperson. Die adressierten Akteure haben wenig Interesse an den jeweiligen Inhalten und übernehmen blind die Meinung der Lehrenden. Ein mögliches Mittel, hier

¹²³ Hellmuth, Politische Bildung, 65.

¹²⁴ Tilman Grammes, Kontroversität, In: Sander, Handbuch politische Bildung, 132-135.

entgegen zu wirken, wäre wiederum die Einnahme einer provokativen Position, welche die Lernenden „herauslocken“ soll.

3.2.6. Problemorientierung

Die Problemorientierung hat das gleiche Ziel wie das exemplarische Lernen bzw. die Fallorientierung. Sie möchte eine subjektive Bedeutsamkeit des jeweiligen Gegenstands bei den Adressaten erreichen, denn erst wenn die Lernenden von den politischen Inhalten und Themen begeistert sind und sie für wichtig erachten, kann daraus auch eine politische Teilnahme resultieren. Um ein Problem zu lösen, wird Veränderung verlangt. Jedoch gilt es in erster Linie, sich darüber bewusst zu werden, dass überhaupt ein Problem besteht. Erst danach kann man sich den lösungsorientierten Ansätzen widmen, welche anhand der folgenden Schritte umgesetzt werden: der *Bestandsaufnahme des Problems*, der *Analyse bzgl. der Entstehung* und der *Diskussion über mögliche Lösungsansätze*. Um das Prinzip der Schülerorientierung zu beachten, sind am besten Probleme zu wählen, welche sich direkt auf die realen Lebenswelten der Schüler beziehen oder zu denen sie einen Bezug herstellen können. Beispielhafte Probleme, welche sich mit dem Schulleben beschäftigen, gäbe es hier genug.¹²⁵

3.2.7. Wissenschaftsorientierung

Die Aufgabe der Wissenschaftsorientierung besteht darin, den Lernenden einen wissenschaftlichen Umgang mit der Politik zu vermitteln. Das bedeutet nicht, dass nur Wissen vermittelt werden darf, welches sich als wissenschaftlich gesichert erwiesen hat, sondern es geht viel mehr darum, die Schülerinnen und Schüler mit wissenschaftlichen Begriffen, Theorien und Erkenntnisse vertraut zu machen, um diese je nach Gegenstand in ihrer kritischen Auseinandersetzung zu beachten. Das vermittelte wissenschaftliche Wissen soll das vorhandene Alltagswissen bzw. implizites Wissen - das für die Bewältigung von alltäglichen Lebenssituation durchaus als wichtig erachtet wird - ergänzen bzw. erweitern.

In dem aktuellen Werk „Politische Bildung. Eine kritische Einführung“, geschrieben von Fritz Reheis, werden die oben genannten Prinzipien - wenn auch mit anderen Begriffen - ebenso behandelt. Zusätzlich verweist Reheis aber auf vier weitere Prinzipien, welche ich hier nicht unerwähnt lassen möchte:

¹²⁵ Reheis, Politische Bildung, 93-93.

3.2.8. Wertorientierung

Dass politische Bildung das Ziel verfolgt, die Lernenden in ihrem Umgang mit Wert- und Moralvorstellungen zu sensibilisieren, wurde in dieser Arbeit schon erwähnt (vgl. Kapitel 2.1.5.). Das Prinzip der Wertorientierung will die Schülerinnen und Schüler zu einer bewussten Wertung befähigen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass dabei die Lernenden zum einen nicht bloß aus dem Bauch heraus urteilen und zum anderen in ihrer Wertung nicht nur auf den eigenen Vorteil bedacht sind. Um eine bewusste Wertung kann es sich erst dann handeln, wenn *„in einem ersten Schritt die von einer Handlung, einem Ereignis oder einem Sachverhalt betroffenen Personen identifiziert werden. In einem zweiten Schritt muss danach gefragt werden, inwieweit dadurch deren Interessen betroffen sind. Und erst im dritten Schritt kann ein Werturteil gefällt werden.“*¹²⁶

Ein methodischer Zugang zur Wertorientierung wäre die Konfrontation mit einem „Werte-Dilemma“. Ein Beispiel für ein solches Dilemma wäre das „Heinz-Dilemma“, in welchem ein Mann in eine Apotheke einbricht und seiner Frau Medikamente verschafft, welche ihr Überleben sicherstellen. Mit Hilfe der Lehrperson suchen die Schülerinnen und Schüler nach der Auflösung solch eines Dilemmas.¹²⁷

3.2.9. Zukunftsorientierung

Die Zukunft darf nicht einfach als unveränderbare Fortsetzung der Gegenwart betrachtet werden. Zukunft muss gestaltet werden und ist deshalb eine besondere Herausforderung an die Politik und dadurch an die politische Bildung. Dazu zählt nicht nur die Ausbildung einer „sozialen Phantasie“, welche die Schüler dazu befähigt, aus dem Gewohnten und Dominierenden auszubrechen, sondern es geht auch darum, sich auf den Umgang mit dem Komplexen und Unsicheren einzulassen.

Eine methodische Zugangsweise wäre zum einen die „*Szenario-Methode*“ und zum anderen die „*Zukunftswerkstatt*“. Bei der Szenario-Methode wird ein Besorgnis erregender Umstand aus dem politischen oder gesellschaftlichen Leben aufgegriffen und unter Veränderung verschiedener Variablen an eine zukünftige Entwicklung und deren Auswirkung gedacht. Beispielsweise könnte man sich Themen wie Verkehr, Atompolitik, Umweltpolitik oder Schulpolitik widmen.

Die Zukunftswerkstatt setzt auf einen emotionalen bzw. handlungsorientierten Zugang. Sie verläuft in drei Phasen. Als erstes durchläuft man die Kritikphase, in der eine Bestandsaufnahme zu einer bestimmten Gegebenheit aufgenommen wird. Die Utopiephase bildet die zweite Phase. Die Lernenden sollen hier ihrer Phantasie freien Lauf lassen und ungeachtet von Normen oder Regeln

¹²⁶ Reheis, Politische Bildung 91.

¹²⁷ Reheis, Politische Bildung 91-92.

den jeweiligen Bereich nach ihrem Ermessen verändern. Bei der letzten und dritten Phase, der Umsetzungsphase, kehren die Lernenden sozusagen wieder in die Realität zurück und suchen nach Möglichkeiten, wie ihre Utopien in den realen Lebenswelten umgesetzt werden können.¹²⁸

3.2.10. Die Aktionsorientierung

Die Aktionsorientierung kann zur realen Handlungsorientierung gezählt werden und spielt sich in der Durchführung meist im außerschulischen Bereich ab. Die Auseinandersetzung mit politischen Aktionen ist vor allem aus dem Grund interessant, weil es sich dabei oft um etwas Unkonventionelles, Kreatives und Aufregendes handelt. Da es sich bei politischen Aktionen oft um unkonventionelle Handlungsformen handelt und diese sich an der Grenze zwischen dem Legalen und Illegalen bewegen, sind sie ein gutes Mittel, um kritische Demokratiebildung zu thematisieren (vgl. Kapitel 2.1.3). Eine Möglichkeit der Aktionsorientierung wäre zum Beispiel die Erarbeitung eines „unsichtbaren Theaters“. Dabei wird das Schauspiel von den beteiligten Akteuren nicht wie gewohnt auf einer Bühne aufgeführt, sondern auf einem öffentlichen Platz. Die Zuschauer wissen dabei nicht, dass es sich eigentlich um ein Schauspiel handelt und werden von den Akteuren in ihr „Stück“ mit einbezogen. So können beispielsweise Themen wie Zivilcourage gegen Rassismus dargestellt werden.¹²⁹

3.3. Methoden und Arbeitsweisen (Makromethoden und Mikromethoden)

Methoden sind sozusagen Instrumente des Lehrenden, wie ein Zugang zu bestimmten Themen gewählt und Wissenssicherung gewährleistet wird. Früher beschränkte sich die Vermittlung von Wissen in der Schule lediglich auf den Frontalunterricht. In der modernen Schulbildung gibt es eine Unmenge von Methoden, welche vor allem die Lernenden bei der Wissensaneignung unterstützen sollen. Methodische Zugangsweisen unterscheiden sich wie die didaktischen Prinzipien von Gegenstand zu Gegenstand. Sieht man sich die vorher genannten Aufgaben, Ziele und didaktischen Prinzipien der politischen Bildung an, kann man annehmen, dass auch in diesem Fachbereich eine Vielzahl von verschiedenen Methoden existieren und zur Anwendung kommen sollten.

Jede Methode im Detail zu behandeln, ist im Hinblick auf den Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Anhand von Gieseckes Unterteilung der Methoden in Makro- und Mikroebene will ich aber kurz darauf eingehen, um einen Einblick dafür zu schaffen, welche Vielzahl an methodischen Möglichkeiten der politischen Bildung zur Verfügung stehen.

¹²⁸ Reheis, Politische Bildung 96-98.

¹²⁹ Reheis, Politische Bildung, 98-99.

3.3.1. Die Makroebene - Methoden

Bei der Makroebene handelt es sich um die übergeordnete Ebene, in welcher die unterschiedlichen Arbeitsweisen zum Tragen kommen. Indem man sich für die Anwendung einer bestimmten Methode entscheidet, entscheidet man sich gleichzeitig für bestimmte Betrachtungen und Informationen, die im Bezug auf den Gegenstand vermittelt werden. Hermann Giesecke unterscheidet auf der Makroebene zwischen drei Formen: Lehrgang, Produktion und Spiel.¹³⁰

Der *Lehrgang* zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass ein Thema durch einen Experten - im Fall der Schule wäre es der Lehrer - den jeweiligen Adressaten - welche keine Experten sind - näher gebracht wird. Viele mögen hier sofort an den klassischen Frontalunterricht denken. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn innerhalb des Lehrgangs hat der Experte die Möglichkeit, zwischen vielen verschiedenen Arbeitsweisen (z.B. Gruppenarbeit) zu wählen. Charakteristisch beim Lehrgang ist nicht, dass die Lehrperson im Zentrum der Lernprozesse steht, sondern dass sie die Leitung und Führung bezüglich der Lernprozesse und damit ihre Planung sowie Reihenfolge arrangiert und übernimmt.¹³¹

Wie der Name schon verrät, zielt die *Produktion* darauf ab, etwas zu erschaffen. Eine der klassischsten Zugangsweisen zu einem produktionsorientierten Unterricht wäre die Projektarbeit. Diese offene Unterrichtsgestaltung stellt die Lehrperson in den Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler sind für die Erarbeitung eines Themas selbstverantwortlich. Das bedeutet jedoch nicht, dass keine Lehrperson benötigt wird, denn diese übernimmt eine beratende Funktion bezüglich der Auswahl des Themenschwerpunkts, der zeitlichen Einteilung, der Aufgabenteilung usw. Eine weitere Eigenschaft, welche die Produktion vom Lehrgang unterscheidet, ist ihr offener Ausgang bezüglich Ergebnis. Ein Beispiel für eine Projektarbeit wäre zum Beispiel der Entwurf einer Zeitschrift, welche einen kritisch politischen Blick auf den Zustand der Schule wirft. Darin könnten unter anderem satirische Zeichnungen, Interviews oder Berichte zu aktuellen Anlässen gewählt werden.¹³²

Die dritte Form der Makroebene ist das *Spiel* und charakterisiert sich dadurch, dass verschiedene Situationen im Zuge der Erarbeitung eines Themas simuliert werden. Die typischen Beispiele wären hier zum einen das Planspiel und das Rollenspiel. Das *Planspiel* folgt dabei meist dem Prinzip des problemorientierten Unterrichts (vgl. Kapitel 2.2.). Es wird ein tatsächliches Problem aus der realen Welt, welches einen politischen Hintergrund aufweist, hergenommen und anhand einer

¹³⁰ Giesecke, Politische Bildung, 175-178.

¹³¹ Giesecke, Politische Bildung, 178-179.

¹³² Giesecke, Politische Bildung, 179-184.

Diskussionsform (Pro-Contra-Debatte, fiktive Stadtratssitzung usw.) sucht man nach einer geeigneten Lösung. Dabei übernehmen die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Positionen und Begründungen der real beteiligten Personen oder Gruppen. Interessant wird es, wenn Lösungen welche im Planspiel getroffen wurden, mit den realen verglichen werden. Wie kam es zu diesen Lösungen und warum unterscheiden sich diese?

Das *Rollenspiel* widmet sich hingegen „typischen Rollen“, welche von den Lernenden eingenommen werden. Ein gutes Beispiel hierfür wäre das „Vorstellungsgespräch“.¹³³

3.3.2. Die Mikroebene - Arbeitsweisen

Arbeitsweisen werden als „formale Kommunikationsvarianten“ bezeichnet, welche je nach Zielsetzung in Bezug auf den Lernfortschritt eingesetzt werden. Ein Unterschied, welcher sich zur Makroebene ergibt, ist, dass der Inhalt nicht an die jeweilige Arbeitsweise gebunden ist. Es gibt daher nicht die eine richtige und beste Arbeitsweise zu einem Themenbereich, sondern es sollte eine Kombination verschiedener Arbeitsweisen zur Anwendung kommen, um so eine bestmögliche Vermittlung des Gegenstands zu gewährleisten. Aber verschiedene Arbeitsweisen haben nicht nur das Ziel, Inhalte zu vermitteln, sondern sie sollen, vor allem wenn man einen modernen Zugang zur Bildung sucht, Kompetenzen vermitteln, welche nicht unmittelbar mit dem jeweiligen Thema in Verbindung stehen.¹³⁴

Im Zuge dieser Arbeit möchte ich nicht näher auf die einzelnen Arbeitsweisen eingehen, zum einen sind sie anhand ihrer Begrifflichkeit teils selbsterklärend und zum anderen wurden sie teilweise schon erwähnt. Trotzdem möchte ich einige dieser Arbeitsweisen nochmal auflisten, um die Vielfalt der Möglichkeiten begreifbar zu machen: Vortrag, Diskussion, Debatte, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Exkursion, Expertenbefragung, Rollenspiel, Talkshow, Arbeit mit „Texten“, Arbeit mit „Karikaturen“, Recherchen, Interviews, Sozialstudie, Zukunftswerkstatt, Projektarbeit, Politikwerkstatt, Filmanalysen, Gedenkstättenarbeit, Juniorwahl, Pro-Contra-Debatte, Argumentationstraining, Mediation, WebQuest, E-Democracy usw.¹³⁵ Die aufgelisteten Arbeitsweisen bieten einen vielfältigen Zugang und können zudem je nach Inhalt unterschiedlich angewendet und kombiniert werden.

¹³³ Giesecke, Politische Bildung, 178-189.

¹³⁴ Giesecke, Politische Bildung, 189-190.

¹³⁵ Dirk Lange (Hg.), Methoden Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 6, Baltmannsweiler 2007). Detjen, Politische Bildung, 354-392. Sanders, Handbuch politische Bildung, 487-635. Hellmuth, Politische Bildung, 167-197. Giesecke, Politische Bildung, 190-200.

3.4. Themenfelder und Inhalte von politischer Bildung

Anhand der Betrachtung der didaktischen Prinzipien in der politischen Bildung kann man davon ausgehen, dass der Themenbereich der politischen Bildung schwer zu bestimmen ist, zumal es sich bei der Politik nicht um einen „abgegrenzten Realitätsbereich“ handelt.

*„Gesellschaft, Wirtschaft und Recht sind zwar eindeutiger zu bestimmen, in der politischen Bildung stehen diese Realitätsbereiche aber in Funktion zum Politischen. Das meint: Die Vermittlung von Kenntnissen über diese Realitätsbereiche stellt keinen Eigenwert dar, sondern dient dem Begreifen politischer Konstellationen“.*¹³⁶

Trotzdem gibt es Kriterien, nach denen Gegenstandsfelder ausgewählt werden:¹³⁷

- Zukunftsorientierung: Das Gelernte soll für das zukünftige Leben der Lernenden eine Bedeutung aufweisen.
- Permanente Aktualität: Schlüsselprobleme im politisch Aktuellen erkennen und diese anhand ihrer gesellschaftlichen, nationalen sowie globalen Bedeutung behandeln zu können.
- Systematisch-wissenschaftliche Grundfragen der Politik: Vermittlung von systematisch-wissenschaftlichen Wissens, um den Adressaten einen Rückgriff darauf zu ermöglichen.

Da diese Kriterien sehr allgemein gehalten sind, geben sie zwar Orientierung, aber keinen Einblick bezüglich bestimmter Themen. Betrachtet man den Lehrplan des Gegenstands „Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung“ der österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen“ (AHS) für die Oberstufe, bilden die jeweiligen Epochen den Rahmen für die politischen Themenfelder. Im Hinblick auf die Gegenstandsbezeichnung macht das durchaus Sinn, weil im Begriff des Faches die „Politik“ automatisch in den geschichtlichen Kontext gestellt wird.

Versucht man die Themenbereiche der jeweiligen Epochen herauszufiltern, ergeben sich folgende Punkte:¹³⁸

- Politische Organisationen
- Zusammenwirken und Verbindung von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft
- Rechtliche Systeme
- Herrschafts- und Staatsformen
- Internationale sowie nationale Politik
- Politische und soziale Bewegungen
- Krieg und Friede

¹³⁶ Detjen, Politische Bildung, 279.

¹³⁷ Detjen, Politische Bildung, 279-281.

¹³⁸ Lehrplan AHS-Oberstufe, Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2> (5. April 2015).

- Grund- und Menschenrechte
- Europa
- Globalisierung

Innerhalb dieser Kategorien ergeben sich natürlich unzählige Subkategorien, welche von Zeit und Raum bestimmt sind.

Betrachtet man die Literatur¹³⁹ bezüglich der Themenfelder in der politischen Bildung, decken sich diese mit jenen des Lehrplans durchaus. Es scheint jedoch so, als wird durch die Aufteilung von Politik in Epochen mehr eine geschichtliche Entwicklung des Politischen vermittelt, als das Politik als eigener Gegenstandsbereich betrachtet wird. Zu einer näheren Betrachtung des Lehrplans möchte ich aber später noch kommen.

In den vorangegangenen Ausführungen bezüglich der Ziele, didaktischen Prinzipien sowie Methoden in der politischen Bildung, wird durchaus ein Bild von politischer Bildung vermittelt, welches spezifisch zu behandeln ist. Es existieren fachspezifische didaktische Prinzipien, welche von den Lehrenden beherrscht oder zumindest beachtet werden sollten, um einen erfolgreichen und vor allem nachhaltigen Unterricht zu gestalten.

Ob und inwieweit diese didaktischen Überlegungen in Einklang mit dem aktuellen Lehrplan der AHS stehen, darauf möchte ich im folgenden Kapitel eingehen.

¹³⁹ Volker *Reinhardt* (Hg.), *Inhaltsfelder der Politischen Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 3*, Baltmannsweiler 2007). Sanders, *Handbuch politische Bildung*, 315-486. Detjen, *Politische Bildung*, 281-314.

4. Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ - Eine Analyse

Nach den vorangegangenen Ausführungen betreffend die didaktischen Aufgaben, Ziele und Methoden einer modernen politischen Bildung, möchte ich mir in den folgenden Ausführungen ansehen, ob und wie diese im österreichischen Lehrplan für „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ Erwähnung finden.

Ich gehe dabei so vor, dass ich mir den Lehrplan für die AHS-Oberstufe¹⁴⁰ anhand der theoretischen Ausarbeitungen ansehe und anhand der gegebenen Kategorien den Inhalt prüfe.

Ich habe mich dabei für die Oberstufe entschieden, weil zum einen durch die Wahlberechtigung mit 16 Jahren ein Fokus auf die politische Bildung gelegt werden sollte und zum anderen, weil sich die empirische Studie dieser Arbeit ebenso auf die Oberstufe konzentriert.

4.1. Aufgaben und Ziele

Ich widme mich zuerst den Aufgaben und Zielen einer modernen politischen Bildung, wie sie bereits in dieser Arbeit erläutert wurden (vgl. Kapitel 3) und in der Literatur gefordert werden. Es ist anzumerken, dass ich mich dabei auf konkrete Forderungen beziehen will und mich nicht von möglichen Interpretationen leiten lasse.

4.1.1. Ausbildung der politischen Mündigkeit

Bei der Ausbildung der politischen Mündigkeit habe ich mein Augenmerk vor allem darauf gelegt, ob das selbstständige Denken bzw. generell die Selbstständigkeit gefördert werden soll. Dazu zählt außerdem eine kritische Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Inhalten sowie das Verstehen und Hinterfragen dieser (vgl. Kapitel 3.1.1.).

Auf die kritische Auseinandersetzung geht vor allem der Absatz 6 ein. Dabei *„sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren...“*. Bei den demokratischen Handlungsprozessen, welche Sachkompetenz, Methodenkompetenz sowie Sozialkompetenz erfordern, wird darauf verwiesen, dass es sich hier unter anderem um das Verstehen und Wissen von institutionellen Regeln handelt. Unter der Überschrift *„Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“*, welche die Aufgaben von „Geschichte und Sozialkunde“ und „Geschichte und Politische Bildung“ trennt, stößt man auf folgendes: *„Geschichte und Politische Bildung befähigt die*

¹⁴⁰ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“.

Schülerinnen und Schüler nicht nur gesellschaftliche und politische Strukturen zu verstehen, sondern auch alle Möglichkeiten der Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nutzen.“ Jede weitere Erläuterung bleibt dabei jedoch aus. Zu guter Letzt findet sich noch in den didaktischen Grundsätzen, dass der Unterricht das Ziel verfolgt, *„die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, ...“*. Dies steht im Zusammenhang mit dem Prinzip der Kontroversität. Eine Erläuterung, was jedoch unter dem Begriff der Mündigkeit - vor allem geht es hier um die politische Mündigkeit - verstanden wird und welche Fähigkeiten die SchülerInnen erlangen müssen, um als „politisch mündig“ zu gelten, bleibt dabei aus.

4.1.2. Förderung der politischen Urteilsbildung

Nach den Forderungen in der Literatur (vgl. Kapitel 3.1.2.) steht hier vor allem die rationale Auseinandersetzung mit Politik im Vordergrund. Dabei sollen die SchülerInnen zu einer selbstständigen und rationalen Urteilsfindung befähigt werden. Hier besteht außerdem ein Unterschied zwischen dem deskriptiven Urteil und dem normativen Urteil. Wobei dem normativen Urteil in der politischen Bildung eine besondere Bedeutung zukommt, da eine Bewertung aufgrund von Werteinstellungen erfolgt.

Sieht man sich im Hinblick darauf den Lehrplan an, sticht einem zu aller erst der Begriff „Vorurteile“, welche ja eine Form von Urteilen darstellen, ins Auge und dass deren Überwindung eine besondere Bedeutung zugemessen werden sollte. Wie auch bei der Ausbildung der politischen Mündigkeit findet sich auch im Absatz 6 eine Zielsetzung welche auf die Förderung der politischen Urteilsbildung hinweist: *„Schülerinnen und Schüler sollen ihre gesellschaftliche Position und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und entsprechend handeln können.“*¹⁴¹ Es stellt sich hier vor allem die Frage, wie politische Probleme überhaupt definiert werden. In den didaktischen Grundsätzen findet sich, wie auch bei der politischen Mündigkeit, die Forderung, die SchülerInnen zu einem selbstständigen Urteilen zu befähigen (vgl. Kapitel 4.1.1.).

4.1.3. Ausbildung der politischen Partizipation und Partizipationsfähigkeit

Obwohl die einzelnen Zielsetzungen der politischen Bildung nicht strikt voneinander getrennt werden können und die jeweiligen Ziele auch die Förderung oder Ausbildung anderer Fähigkeiten beeinflussen, lässt sich eine besonders wichtige Zielsetzung nicht unbedingt festmachen. Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit, beinhaltet die Ausbildung der politischen

¹⁴¹ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 157.

Partizipationsbereitschaft doch eine gewisse Vorrangstellung. Dazu zählt nicht nur die Ausbildung von politischen Basisfähigkeiten, wie unter anderem, sich über Politik zu informieren, sich darüber zu unterhalten oder darüber zu diskutieren, sondern auch die Befähigung mit Medien kritisch umgehen zu können sowie die Vermittlung von Partizipationsmöglichkeiten, welche auch unkonventionelle Möglichkeiten beinhalten sollten und dadurch einen Zugang zu einer kritischen Demokratiebildung bilden (vgl. Kapitel 4.1.2.).

Diesbezüglich findet sich im Lehrplan die Forderung, dass das *„Interesse an Politik und politischer Beteiligung geweckt und die Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates sichergestellt werden“*¹⁴² soll. Im Beitrag zum Aufgabenbereich der Schulen wird außerdem darauf verwiesen, dass die SchülerInnen dazu befähigt werden sollen, *„alle Möglichkeiten der Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nützen.“* Unter den didaktischen Grundsätzen findet sich zwar die Forderung einer aktiven Anteilnahme der SchülerInnen am Schulunterricht, damit *„die politische Wirklichkeit bewusst handelnd“* erschlossen werden kann, dabei wird für mich aber nicht konkret auf die Zielsetzung und zu wenig auf die Förderung einer höheren Partizipationsbereitschaft eingegangen. Bei den Auflistungen der verschiedenen Methoden, teilt man diese in drei Handlungsfelder (reales Handeln, simulatives Handeln sowie produktives Handeln). Hier würden sich vor allem im realen Handeln Möglichkeiten ergeben, einen praktischen Zugang zu politischer Partizipation zu thematisieren. Den Inhalten sowie dem „konkreten“ Lehrstoff will ich mich noch gesondert widmen, im Hinblick auf die politische Teilnahme in unserem aktuellen Staatssystem soll aber in den 7. Klassen die *„Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse“* vermittelt werden.

Gerade der Förderung der Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen wird im Lehrplan anscheinend wenig Bedeutung zugemessen. Die verschiedenen Möglichkeiten werden erst in der siebten Klasse thematisiert. Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass man ab dem 16. Lebensjahr zu den Wahlurnen schreiten darf und die SchülerInnen der siebten Klassen, dieses Alter bereits überschritten haben. Dabei gibt dieses Anliegen keinen Aufschluss darüber, welche Möglichkeiten gezielt gefördert werden sollten. Für mich lässt sich hier kein Bekenntnis dazu feststellen, wie bedeutsam die Teilname an politischen Prozessen durch die jeweilige Bevölkerung für einen demokratischen Staat ist.

¹⁴² Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 157.

4.1.4. Vermittlung von methodischen Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher

Analysekompetenz

Hierzu zählt die Ausbildung der Fähigkeit, sich Informationen und Wissen, anhand von bestimmten Methoden, anzueignen. Im Vergleich mit Kapitel 3.1.3. wird als typische Methodenkompetenz das Lesen genannt, welches sich nicht bloß auf das Lesen eines Textes beschränkt, sondern es darum geht, in diesem die wichtigen und nötigen Informationen herausfiltern zu können und anhand dieser eine kritische Analyse vorzunehmen. Weiters gilt es nicht nur soziale Kompetenzen auszubilden und damit die Beherrschung gewisser Gesprächsformen zu fördern, sondern auch den Umgang mit modernen Medien zu vermitteln. Zusätzlich sollen die SchülerInnen im wissenschaftlichen Umgang geschult werden.

Sieht man sich zu diesen Überlegungen den Lehrplan an, wird im Absatz 6 darauf verwiesen, die Fähigkeit auszubilden „*die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren*“.¹⁴³ Für die demokratische Handlungskompetenz wird nicht nur eine Methodenkompetenz, sondern auch eine Sozialkompetenz gefordert. Die Methodenkompetenz fordert zum Beispiel die „*Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren*“ oder die „*Recherche aus unterschiedlichen Quellen*“.¹⁴⁴ Im Hinblick auf die Methodenkompetenz werden nur diese beiden Punkte beispielhaft angeführt und lassen damit wieder sehr viel Spielraum für weitere Kompetenzen. Die Sozialkompetenz verweist hingegen beispielhaft auf die Punkte „*sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein*“ und „*Reflexionsfähigkeit*“. Man geht bei beiden Kompetenzen auf beispielhafte Punkte ein, lässt aber doch sehr viel Freiraum für weitere Interpretationen.

In den Beiträgen zu den Bildungsbereichen wird unter anderem die „*Sprache und Kommunikation*“ angeführt, in welcher es gilt, die kritische Reflexion, Auseinandersetzung und Interpretation von Quellen unter Einbezug moderner Medien zu fördern.¹⁴⁵

In den didaktischen Grundsätzen heißt es, dass politisches Lernen nicht nur darin besteht, Sach- und Fachwissen zu vermitteln, sondern dass es vor allem „*um das Entwickeln eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung*“¹⁴⁶ geht. Was zu solch einem Handlungsrepertoire beispielhaft zählen kann, bleibt dabei offen. Ein paar Zeilen später wird zwar darauf eingegangen, dass LehrerInnen zur politischen Handlungsfähigkeit der

¹⁴³ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 157.

¹⁴⁴ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 157.

¹⁴⁵ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 158.

¹⁴⁶ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 159.

SchülerInnen beizutragen haben und dass die Handlungskompetenz, „*vor allem die politikrelevante Methodenkompetenz*“¹⁴⁷ meint, auf weitere Kompetenzen wird dabei aber nicht verwiesen.

4.1.5. Förderung der Wert- und Moralerziehung

Die Förderung der Wert- und Moralerziehung sieht vor, handlungsorientierte Werte, wie Humanität, Solidarität, Toleranz, Friede, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein, bewusst zu machen und dabei eine moralische Sensibilität auszubilden. In den theoretischen Ausführungen dazu (vgl. Kapitel 3.1.5) wurde außerdem darauf hingewiesen, dass die in der Gesellschaft existierenden Werte nicht einfach übernommen werden, sondern von den SchülerInnen hinterfragt, analysiert und reflektiert werden sollten, um so eine individuelle Wertvorstellung zu schaffen.

Vor allem der reflexive und analytische Zugang zu bestimmten Werten lässt sich im Lehrplan der AHS Oberstufe für das Fach „Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung“ nicht finden. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass ein gewisses Geschichtsverständnis auch das Verständnis von „*unterschiedlichen kulturellen Werten*“ vermittelt, dass die „*Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter*“ von SchülerInnen erkannt werden soll und dass das Thema Friedenssicherung bei den Inhalten einen Beitrag bezüglich Werte des Friedens beisteuern kann. Durch die Forderung zur Sicherstellung der „*Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie*“ könnte man jedoch annehmen, dass gerade diese unreflektierte Wertevermittlung verlangt wird.

Obwohl ich am Anfang darauf hingewiesen habe, dass ich Interpretationen wenig Spielraum geben möchte, möchte ich hier trotzdem noch anmerken, dass man mit der Forderung zu „*Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen*“ das Ziel verfolgt, die Toleranz gegenüber verschiedenen Kulturen und Religionen auszubilden.

4.1.6. Erfüllung der allgemeinen Erziehungsaufgaben

Hierzu zählt nicht nur das Ziel der Lebenshilfe, welche die Fähigkeiten und Kompetenzen der SchülerInnen ausbilden soll, um so eine Hilfe in deren Zukunft zu bewerkstelligen, sondern auch das soziale Lernen, das kulturelle Lernen, die Friedenserziehung sowie die Umwelterziehung (vgl. Kapitel 3.1.6.). Dabei ist anzumerken, dass sich diese allgemeinen Erziehungsaufgaben durchaus in den verschiedenen Unterrichtsprinzipien wiederfinden. Trotzdem habe ich auch in dieser Hinsicht einen Blick auf den aktuellen Lehrplan geworfen, um zu sehen, ob auch dort dieses Ziel angeführt wird.

Auf interkulturelles Lernen wird dabei im dritten Absatz hingewiesen:

¹⁴⁷ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 159.

„Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen Kulturen.“¹⁴⁸

Aber auch im sechsten Absatz wird darauf verwiesen, dass sich die SchülerInnen unter anderem mit der kritischen Analyse von kulturelle Strukturen und Abläufen auseinandersetzen sollen.

Im Hinblick darauf, eine Lebenshilfe für die SchülerInnen zu entwickeln, findet sich die Forderung nach der *„Entwicklung eines individuellen Handlungsrepertoires“* mit Bezug auf die *„politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung“*.¹⁴⁹ Zusätzlich kann man den, schon erwähnten, demokratischen Handlungskompetenzen (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz) ebenso das Ziel zusprechen, eine Ausbildung der Kompetenz- und Handlungsfähigkeiten für die Erleichterung bezüglich der späteren politischen Partizipation zu verfolgen. Wie aber auch schon zuvor bemerkt, werden zu den jeweiligen Punkten konkret nur drei bis vier beispielhafte „Sub-Kompetenzen“ genannt, was viel Spielraum für weitere Interpretationen lässt.

Unter dem Aspekt *„Natur und Technik“* kann bei *„Beiträge zu den Bildungsbereichen“* unter anderem mit Themen wie, *„nachhaltige Auswirkungen von Eingriffen in die Natur“*¹⁵⁰, die Forderung nach Umwelterziehung vermutet werden.

4.1.7. Fazit bezüglich Aufgaben- und Zielsetzung

Mich erinnert der Lehrplan sehr stark an das in dieser Arbeit schon thematisierte Unterrichtsprinzip zur politischen Bildung. Es finden sich zwar konkrete Forderungen, welche auf die Ausbildung von politischen Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen hinweisen, jedoch sind diese sehr vage formuliert und bieten dadurch den Lehrenden sehr viel Spielraum, die jeweiligen Aufgaben und Ziele individuell zu interpretieren und subjektiv auszulegen..

Obwohl doch einmal auf die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen verwiesen wird, scheint es trotzdem so, als würde eine reflexive und kritische Analyse der jeweiligen Herrschaftssysteme sowie deren Werte - dies betrifft vor allem die vorherrschenden Systeme und Werte in Österreich - auf der Strecke bleiben. Eine reflexive Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen wird zum Beispiel überhaupt nicht gefordert. Eine kritische Demokratiebildung wird dabei genau so wenig thematisiert.

¹⁴⁸ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 157.

¹⁴⁹ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 159.

¹⁵⁰ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 158.

Alles in allem bleibt es der Lehrperson selbst überlassen, wie intensiv diese Aufgaben und Ziele durchgenommen oder interpretiert werden.

4.2. Didaktische Grundsätze

In dieser Analyse möchte ich mich auch noch kurz den didaktischen Grundsätzen widmen. Wie man an den theoretischen Ausführungen bezüglich der Didaktik erkennen kann (vgl. Kapitel 3.2.), ergeben sich für die politische Bildung besondere Grundsätze, an denen man sich zu orientieren hat, wenn man das Ziel verfolgt, einen qualitativ hochwertigen politischen Unterricht anzubieten. Aus diesem Grund habe ich diese nötigen Grundsätze mit jenen im Lehrplan verglichen. Hier müssten theoretisch jene didaktischen Überlegungen von Geschichtsbildung und politischer Bildung angeführt werden. Es ergeben sich zwar Zusammenhänge in diesen beiden Gegenständen, da aber die Thematik teils doch grundlegend verschieden ist, wird ein spezieller Zugang zu verschiedenen Themenbereichen verlangt.

Sieht man sich jedoch den Lehrplan für dieses Kombinationsfach an, scheint es so, als würde man diesen didaktischen Grundsätzen recht wenig Bedeutung zumessen. Dies ist schon allein daran zu erkennen, dass es sich bei der Ausführung lediglich um eine halbe Seite handelt. Im Vergleich zu jenen Grundsätzen welche im Kapitel 3.2. genannt werden, wird im Lehrplan lediglich auf vier dieser zehn Punkte hingewiesen (Kontroversität, Handlungsorientierung, Fallorientierung und Schülerorientierung). Am ausführlichsten wird dabei das Prinzip der Kontroversität beschrieben:

„Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. Lehrerinnen und Lehrer haben den Schülerinnen und Schülern ausreichend Platz zu lassen für gegensätzliche Meinungen, für die auch Argumente und Materialien eingebracht werden sollen. Unterschiedliche Ansichten und Auffassungen dürfen nicht zu Diskreditierungen führen, kritische abwägende Distanzen zu persönlichen Stellungnahmen sollen möglich sein. Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zu politischer Mündigkeit zu führen, umzusetzen.“¹⁵¹

Dabei wird im fünften Absatz weiters auf die Handlungsorientierung eingegangen und darauf verwiesen, dass „*historisches und politisches Lernen*“ mehr als bloße „*intellektuelle Aneignung von Sach- und Fachwissen*“ ist und eine Ausbildung des individuellen Handlungsrepertoires stattfinden soll.

Es wird außerdem auf das Prinzip der Fallorientierung sowie der Schülerorientierung kurz eingegangen. Bei Ersterem wird gleich zu Beginn darauf verwiesen, dass Themenbereiche unter anderem anhand exemplarischer Fallstudien vermittelt werden sollen. Bezüglich der

¹⁵¹ Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 159.

Schülerorientierung wird eine Orientierung „*an die lokale und regionale Ebene*“ empfohlen, welche „*als nahe liegendes Erfahrungs- und Erprobungsfeld herangezogen werden*“ kann und sich damit im Grunde näher an den Lebenswelten der SchülerInnen orientiert.

Auf die restlichen empfohlenen Grundsätze wie das kategoriale Lernen, die Problem-, Wissenschafts-, Wert-, Zukunfts- und Aktionsorientierung wird kein Bezug genommen und bleiben im Lehrplan unerwähnt.

4.3. Methoden

Auch die Methoden finden im Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ Erwähnung. Diese werden unter dem Punkt „Didaktische Grundsätze“ ausformuliert. Bevor gezielt darauf eingegangen wird, wird schon bezüglich der Ausbildung eines „*individuellen Handlungsrepertoires*“ darauf verwiesen, dass es sich bei historisch und politischen Lernen nicht um reines intellektuelles Aneignen von Sach- und Fachwissen handelt.

Damit diese „*notwendigen methodisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten*“ ausgebildet werden können, sollen dazu „geeignete Methoden“ angeboten werden, welche die „*Informations- und Kommunikationstechnologien*“ dabei einbeziehen. Dabei wird zwischen drei Handlungsfeldern unterschieden:¹⁵²

- „Reales Handeln: Erkundigungen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Straßeninterviews, Projekte / Initiativen, Fall-, Sozialstudien, Wahl von Schulsprecherinnen und Schulsprechern, Schülerzeitung usw.
- Simulatives Handeln: Rollenspiele, Planspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Pro- und Kontra-Debatte, Hearing, Tribunal, Zukunftswerkstatt usw.
- Produktives Gestalten: Tabellen / Schaubilder erstellen; Flugblatt, Plakat, Wandzeitung; Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video; Homepages, Referate und Berichte, Ausstellung, Fotodokumentation, Rätsel, Quiz, Lernspiele, Arbeitsblätter erstellen usw.“

Zuletzt wird nochmals darauf hingewiesen, dass die Ausbildung dieses Handlungsrepertoires, durch das nötige „*Grund- und Detailwissen*“ ergänzt werden soll.

Eine Unterscheidung zwischen Makroebene (Methoden) und Mikroebene (Arbeitsweisen), wie sie im Kapitel 3.3. erwähnt wird, findet im Lehrplan nicht statt. Nimmt man es genau, findet die Makroebene keine konkrete Erwähnung. Bei den aufgelisteten Methoden, welche sich hauptsächlich auf das Handeln der SchülerInnen beziehen, handelt es sich prinzipiell um verschiedene Arbeitsweisen. Diese werden zwar nicht im Detail erläutert, man führt jedoch einige Beispiele an und verweist damit auf die Wichtigkeit der Vielfältigkeit bezüglich der methodischen Arbeitsweise im Unterricht. Wie und zu welchen Themen diese angewendet werden sollen, bleibt

¹⁵² Siehe Anhang: Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, 159.

dabei den Lehrkräften überlassen. Diese „freie Vorgabe“ erscheint mir besonders wichtig, da jede Lehrperson nicht nur aufgrund der spezifischen Thematik eine geeignete Arbeitsweise und einen methodischen Zugang auswählt, sondern auch aufgrund der persönlichen Präferenz bzw. aufgrund des persönlichen Zugangs zu dieser Thematik. So wird Lehrer A die bevorstehende Wien-Wahl vielleicht anhand der Analyse von Fernsehdebatten thematisieren und Lehrer B anhand einer Pro-Kontra-Debatte zu bestimmten Wahlkampfthemen innerhalb der Klasse. Jede Lehrperson kann also ihren persönlich favorisierten Zugang wählen. Dabei sollte trotzdem auf Vielfältigkeit und Abwechslung geachtet werden.

4.4. Inhalte & Themenbereiche

Die Inhalte und Themenbereiche, wie sie sich in der Literatur finden und wie sie im Lehrplan empfohlen werden, wurden schon im Kapitel 3.4. kurz behandelt.

Die Kombination, welche sich durch das Unterrichtsfach der beiden Gegenstände Geschichte und politische Bildung ergibt, spiegelt die Auflistung der jeweiligen historischen und politischen Themenbereiche. Hier werden von der fünften bis zur achten Klasse chronologisch die Antike bis hin zur aktuellen Zeitgeschichte aufgelistet und die politischen Themen in die jeweilige Epoche angeführt. So findet sich das Thema Polis in der Auseinandersetzung mit der antiken Politik (5. und 6. Klasse), den Herrschafts- und Staatsformen der Neuzeit (5. und 6. Klasse) oder den verschiedenen Staatssystemen des 20. und 21. Jahrhunderts (7. Klasse). Es findet findet sich zwar die Forderung, stets einen Gegenwartsbezug herzustellen (z.B.: „Gegenüberstellung mit gegenwärtigen Demokratiemodellen“), trotzdem wird das Gefühl vermittelt, dass aktuelle politische Themen erst in der 7. oder 8. Klasse behandelt werden. Dies ist vor allem zu kritisieren bzw. zu hinterfragen, wenn man bedenkt, dass Jugendliche mittlerweile ab dem 16. Lebensjahr wahlberechtigt sind. Im Lehrstoff der 5. und 6. Klasse wird laut Lehrplan aber nicht auf die nationalen Wahlen bzw. auf das Wahlprozedere eingegangen.

Es stellt sich die Frage, ob die Abhandlung von politischer Bildung in historisch chronologischer Form wirklich Sinn macht. Obwohl sich Geschichte und Politik in gewisser Weise beeinflussen, sollten diese beiden Themenfelder auch getrennt betrachtet werden. Dies gilt vor allem für den Unterricht.

Konzentriert man sich konkret auf die einzelnen politischen Themenbereiche, wird durchaus ein breites Spektrum abgebildet, in dem unter anderem politische Organisationsformen, rechtliche Systeme, Herrschafts- und Staatsformen, Krieg und Friede, Menschenrechte, Europa, Globalisierung usw. behandelt werden sollen (vgl. Kapitel 3.4.).

Innerhalb dieser umfangreichen Thematiken bleibt trotzdem viel Freiraum für die jeweiligen Lehrkräfte, eine detaillierte Auswahl zu treffen. Das Thema Menschenrechte könnte man zum Beispiel anhand der geschichtlichen Entwicklung, über deren Grundsätze bis hin zu aktuellen Probleme in der nationalen und internationalen Asylpolitik behandeln. So obliegt die Auswahl der spezifischen Themen nicht nur den jeweiligen Kenntnissen der Lehrkraft, sondern wird sich auch in ihren Interessen widerspiegeln.

4.5. Fazit

Politische Bildung findet im Lehrplan der AHS-Oberstufe für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ zwar Erwähnung, dabei wird der zuständigen Lehrperson aber ein großer Spielraum an Interpretationen eingeräumt. Wenn auf bestimmte Vermittlungsziele, wie sie auch in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) erwähnt wurden, eingegangen wird, wirken die Formulierungen sehr „schwammig“ und ungenau. Der vorliegende Lehrplan erinnert daher sehr stark an das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, welches nach jeder Änderung mehr und mehr Interpretationsraum zugelassen hat (vgl. Kapitel 2.5).

So liegt es im Prinzip an der jeweiligen Lehrperson selbst, sich intensiv mit Inhalten, Zielen und Methoden der politischen Bildung auseinanderzusetzen, um sich so persönliche Jahresziele zu setzen. Ist bei der Lehrkraft von vornherein wenig Interesse an Politik vorhanden, vermute ich, wird nur in einem minimalen Ausmaß auf politische Thematiken eingegangen werden und dies lässt sich, aufgrund des analysierten Lehrplans, sogar rechtfertigen.

Obwohl dieses Interesse zu einem Mindestmaß bei jeder Lehrkraft, die sich dafür entscheidet Geschichte zu unterrichten, vorhanden sein sollte, könnte bzw. müsste die universitäre LehrerInnenbildung einen Teil zu dieser Förderung beitragen. In der Ausbildung für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ sollte unter anderem Wert darauf gelegt werden, nicht nur das Wissen und Interesse der zukünftigen Lehrpersonen zu fördern, sondern, und das ist noch viel wichtiger, es sollten Methoden vermittelt werden, um einen qualitativ hochwertigen politischen Unterricht anbieten und durchführen zu können.

5. Die LehrerInnenbildung -

Ein Beispiel anhand des Studienplans der Universität Wien

In dieser Arbeit wurden bereits die Ziele und Aufgaben, die didaktischen Grundprinzipien sowie die Methoden für die politische Bildung, sowohl in der Theorie als auch im Lehrplan der AHS-Oberstufe für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“, thematisiert. Vor allem bei der Betrachtung des Lehrplans hat man gemerkt, dass der jeweiligen Lehrkraft ein großer Interpretationsraum eingeräumt wird, ob bzw. wie viel politische Bildung durchgenommen wird. Dies wird vor allem auch durch das eigene politische Wissen und Interesse an politischen Themen beeinflusst.

Um hier überhaupt ein Interesse an der Vermittlung zu fördern, benötigt es nicht nur ein fundamentales Fach- und Sachwissen im Bereich der Politik, sondern man sollte außerdem über die nötigen didaktischen Mittel verfügen, um einen qualitativ hochwertigen und nachhaltigen politischen Unterricht anbieten zu können. Die LehrerInnenbildung hat demnach die Aufgabe, das nötige Fachwissen auszubilden und die nötigen didaktischen Werkzeuge dazu zu vermitteln.

Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig einen Blick auf die LehrerInnenbildung im Bezug auf die politische Bildung zu werfen. Da ich selbst an der Universität Wien mein Studium für dieses Unterrichtsfach absolviere, wollte ich mir die Studienpläne ansehen, welche für diese Universität gelten. Dabei handelt es sich um den Studienplan von 2002¹⁵³, welcher 2008¹⁵⁴ und 2012¹⁵⁵ geändert wurde, sowie den neuen Studienplan im Rahmen des Bachelorstudiums¹⁵⁶, welcher 2014 ausgegeben wurde. Dabei richte ich meinen Blick ausschließlich auf die Themenfelder der politischen Bildung.

¹⁵³ Universität Wien, Studienplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Mitteilungsblatt, 26.2.2002, online unter <<http://www.univie.ac.at/mtbl93/pdf/26.06.2002.pdf>> (27. Mai 2015).

¹⁵⁴ Universität Wien, 2. Änderung des Studienplans für das Lehramtstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Mitteilungsblatt, 27.6.2008, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20080627.pdf> (27. Mai 2015).

¹⁵⁵ Universität Wien, 4. Änderung des Studienplans für das Lehramtstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Mitteilungsblatt, 21.6.2012, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20120621.pdf> (27. Mai 2015).

¹⁵⁶ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. In: Mitteilungsblatt, 27.6.2014, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/02_pdf/20140627.pdf> (27. Mai 2015).

5.1. Der Studienplan aus dem Jahr 2002

Gleich zu Beginn, unter dem Punkt „10.1.2. *Fachspezifisches Qualifikationsprofil*“, finden sich 13 Punkte, welche sich auf die Qualifikationen sowie Kompetenzen der auszubildenden Lehrkräfte beziehen. Hier sind vor allem drei Punkte zu nennen, welche auch das Ziel haben, Qualifikationen im Bereich der politischen Bildung auszubilden.

1. Orientierungswissen und spezielle Kenntnisse der Geschichte unter Berücksichtigung der kulturellen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen sowie all jener Aspekte, die das Verständnis unterschiedlicher Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart fördern.
2. Kompetenzen zur Entwicklung kritisch-kommunikativer, politischer-bildender Lernprozesse unter Einbeziehung politik-, sozial-, und kulturwissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse.
3. Fachübergreifendes Denken und Arbeiten; die Fähigkeit, über die Fachgrenzen hinaus Verständnis für die Zusammenhänge von kulturellen, politischen, wirtschaftlichen sozialen und ökologischen Entwicklungen herstellen zu können.¹⁵⁷

Dabei beziehen sich Punkt eins sowie Punkt drei eher darauf, dass größere Zusammenhänge, sei es jetzt im historischen oder fächerübergreifenden Kontext, auch aufgrund ihrer politischen Komponente betrachtet und gedacht werden sollen. Punkt zwei hingegen bezieht sich kurz aber gezielt auf den Fachbereich der politischen Bildung, in dem unter anderem eine Entwicklung von „*politisch-bildenden Lernprozessen*“ stattfinden soll, welche auch politikwissenschaftliche Theorien miteinbeziehen.

Bei den Pflichtfächern, welche in acht verschiedene Kategorien (z.B.: Einführende Fächer, Epochenorientierte Fächer, Aspektorientierte Fächer usw.) aufgeteilt werden, finden sich im achten und letzten Punkt „Die Fächer aus Politischer Bildung“, welche in drei Fächer aufgegliedert werden:

1. Grundfragen der Politischen Bildung
2. Strukturen und Funktionen der politischen Systeme und der Rechtssysteme
3. Konfliktstrategien und Konfliktmanagement

Sieht man sich dazu die beiden Studienabschnitte und deren spezifische Lehrveranstaltungen an, werden die oben genannten Fächer auf zwei Lehrveranstaltungen (LV) aufgeteilt. Die „Grundfragen der Politischen Bildung“ sollen im Zuge der Lehrveranstaltung „Einführung in das Lehramtstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘“ mit einbezogen werden. Es handelt sich dabei um eine LV mit 3 Semesterstunden (SSt.) Im Detail geht diese LV aber nicht darauf ein, was unter den Grundfragen der politischen Bildung eigentlich verstanden wird.

¹⁵⁷ Universität Wien, Studienplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 85.

Die anderen beiden Fächer werden in der einzigen Lehrveranstaltung, welche sich ausschließlich mit politischer Bildung befasst, zusammengefasst. Diese nennt sich „Politische Bildung“, wird in Kursform abgehalten, umfasst 4 SSt. und wird wie folgt beschrieben:

„Diese interdisziplinär geführte Lehrveranstaltung verknüpft die Pflichtfächer, Strukturen und Funktionen des politischen Systems und des Rechtssystems‘ sowie ‚Konfliktstrategien und Konfliktmanagement‘. Sie will mit den Strukturen und Funktionen von politischen Systemen und Rechtssystemen vertraut machen sowie in exemplarischer Form Konfliktstrategien und Konfliktmanagement in ihren lokalen, nationalen und internationalen bzw. globalen Dimensionen behandeln. Das Kennenlernen von Akteuren und Institutionen soll nach Möglichkeit durch diese Lehrveranstaltung gefördert werden.“¹⁵⁸

Was mir am meisten bei dieser Lehrveranstaltung, jedenfalls im Hinblick auf ihre Beschreibung, fehlt, ist der didaktische Zugang, welcher im Hinblick auf die Vermittlung von politischer Bildung eine enorme Bedeutung hat und die methodischen Möglichkeiten, welche sozusagen die Werkzeuge der Lehrkräfte bilden. Die spezifischen Vermittlungsformen einer politischen Bildung finden in dieser Beschreibung keine weitere Erwähnung.

Zwar wird bezüglich der „Freien Wahlfächer“, welche einen Umfang von 8-10 SSt. haben müssen, empfohlen, diese in Lehrveranstaltungen der politischen Bildung zu absolvieren. Dabei werden aber auch alle anderen Fächerkategorien empfohlen.

Die „Politische Bildung“ findet dabei keine weitere Erwähnung. Ist man großzügig und rechnet die zu absolvierenden SSt. der LV „Einführung in das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung““ und „Politische Bildung“ zusammen, wobei ich von der ersteren nur eine SSt. dazu zählen würde, käme man auf 5 SSt., welche sich spezifisch mit der politischen Bildung befassen. Das ganze Studium umfasst dabei ungefähr 73 SSt.. Gerechnet in ECTS Punkten wäre das ein Verhältnis von ungefähr 8 zu 110. Nicht einmal zehn Prozent des ganzen Studiums widmen sich gezielt der politischen Bildung.

5.2. Die Änderungen 2008

Am 27. Juni 2008 wurde die bereits zweite Änderung des Studienplans für das Lehramtsstudium „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ ausgegeben. Im Bereich der politischen Bildung wurde hier jedoch relativ wenig vorgenommen. Was sich jedoch verändert hat, war die Alternative zum Diplomand/inn/enseminar. Würde man ab diesem Zeitpunkt seine Diplomarbeit in dem zweiten bzw. alternativen Unterrichtsfach schreiben, müsste man in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ nicht mehr das zur Diplomarbeit zugehörige Seminar absolvieren, sondern „an

¹⁵⁸ Universität Wien, Studienplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 94.

dieser Stelle ein Proseminar oder ein Seminar Geschichte mit Schwerpunkt Politikgeschichte oder ein Wahlfach aus Politischer Bildung im entsprechenden Studienumfang“ wählen.¹⁵⁹ Der Umfang der politischen Bildung wurde dadurch zwar etwas angehoben, jedoch nur für jene Personen, welche für die Diplomarbeit ihr Zweitfach wählen.

5.3. Die Änderungen 2012

Die vierte Änderung des Stundenplans wurde am 21. Juni 2012 ausgegeben. Immerhin, es ergaben sich hier mehr Änderungen als im Vergleich zu 2008. An dieser Stelle ist es vielleicht interessant anzumerken, dass die Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ schon seit zehn Jahren in den AHS existierte (vgl. Kapitel 2.6.).

In den „Pflicht- und Wahlfächern“ wurde zum Fächerkanon „Politische Bildung“ das Fach „Politische Bildung im Unterricht“ hinzugefügt. Dabei steht jedoch in Klammer „Freies Wahlfach“, das Fach zählt daher nicht zu den absolvierenden Pflichtfächern und seine Belegung passiert daher auf freiwilliger Basis.

Eine weitere Änderung ergab sich in der LV „Politische Bildung“. Diese wurde in zwei Lehrveranstaltungen aufgeteilt:

- Politische Bildung 1: Strukturen und Funktionen der politischen Systeme und der Rechtssysteme (VO) 2 SSt., 3 ECTS
- Politische Bildung 2: Konfliktstrategien und Konfliktmanagement (KU) 2 SSt., 4 ECTS

Dabei muss „Politische Bildung 1“ im ersten Studienabschnitt absolviert werden und „Politische Bildung 2“ im zweiten Studienabschnitt. Die Beschreibung der ersten Lehrveranstaltung lautet dabei wie folgt:

„Die Lehrveranstaltung macht mit den Strukturen und Funktionen von politischen Systemen und Rechtssystemen in ihren lokalen, regionalen, nationalen, europäischen und internationalen bzw. globalen Dimensionen vertraut.“¹⁶⁰

Aufgrund dieser Beschreibung, sowie der Veranstaltungsmodalität (Vorlesung) kann vermuten werden, dass keine bis wenig aktive Teilnahme der Studierenden vorhanden sein muss. Es handelt sich dabei um die Vermittlung von Sach- und Fachwissen im Hinblick auf politische Strukturen und Funktionen.

Bei dieser Aufteilung ist es durchaus interessant, einen Blick auf die Verteilung der SSt. bzw. ECTS-Punkte zu werfen. Rechnet man beide Lehrveranstaltungen zusammen, ergibt sich dabei ein

¹⁵⁹ Universität Wien, 2. Änderung des Studienplans, 96.

¹⁶⁰ Universität Wien, 4. Änderung des Studienplans, 76.

Wert von 4 SSt. und damit der selbe Umfang wie vor der Aufteilung. Die ECTS-Punkte sind um einen Punkt gestiegen, beide Lehrveranstaltungen ergeben nun einen Wert von sieben ECTS. Dabei ist außerdem anzumerken, dass die SSt. von „Politischer Bildung 2“ zwar sozusagen gekürzt wurden, in der Beschreibung der LV sich aber nichts geändert hat (vgl. Kapitel 5.1.). In dieser findet ein didaktischer und methodischer Zugang bezüglich politischer Bildung weiterhin keine Erwähnung.

Eine Änderung bezüglich der Didaktik gab es dann aber doch noch. Bei der Beschreibung des „Projektkurs Fachdidaktik (II): Geschichte und Politische Bildung“¹⁶¹, welcher mit 6 SSt. und 6 ECTS zu absolvieren ist, findet man unter anderem folgende Zielsetzung:

*„In didaktischer Hinsicht werden insbesondere jene Kompetenzbereiche geschult, welche die politisch bildenden Aspekte von historischen Themen dekonstruieren helfen bzw. diese Aspekte analysierbar und reflektierbar machen.“*¹⁶²

Hier sollen die StudentInnen die Kompetenz erlangen, politische Gegebenheiten im Historischen herauszufiltern und zu analysieren. Trotzdem scheint es so, als würden im ganzen Studienplan bestimmte Vermittlungskonzepte der politischen Bildung keine Erwähnung finden.

Durch diese Änderungen wurde die Anzahl der Semesterstunden, welche sich ausschließlich auf die politische Bildung beziehen, auf zehn bis zwölf erhöht.

5.4. Der Studienplan für das Bachelorstudium 2014

Ab dem Wintersemester 2014/2015 wurde das Bachelorstudium für das Lehramt eingeführt.¹⁶³ Dieses ist auch für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ in Kraft getreten. In dieser Arbeit kann leider nur auf das Bachelorstudium eingegangen werden, da das zugehörige Masterstudium erst ab dem Wintersemester 2015/2016 angeboten wird und Informationen dazu erst im Sommer 2015 folgen.¹⁶⁴

Sieht man sich jedoch diesen neuen Studienplan für das Unterrichtsfach an, kann man einige Erneuerungen bzw. Änderungen erkennen. Gleich zu Beginn werden darin die Qualifikationen und Kompetenzen aufgelistet, welche die jeweiligen Studierenden während ihrer Ausbildung erlangen sollen. Dabei werden diese in „Fachwissenschaftliche Kompetenzen“ sowie „Fachdidaktische und

¹⁶¹ Vor dieser Änderung lautete die LV „Projektkurs Fachdidaktik (II)“. Der Zusatz „Geschichte und Politische Bildung“ ist neu.

¹⁶² Universität Wien, 4. Änderung des Studienplans, 79.

¹⁶³ LA Bachelor, online unter <<https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/la-bachelor/>> (18.5.2015).

¹⁶⁴ Lehramtsstudien an der Universität Wien, online unter <<http://studentpoint.univie.ac.at/lehramtsstudien>> (18.5.2015).

unterrichtspraktische Kompetenzen“ aufgliedert. In beiden Bereichen stößt man dabei auf Qualifikationen bzw. Kompetenzen, welche die politische Bildung betreffen:

Fachwissenschaftliche Kompetenzen:¹⁶⁵

- *Sie verfügen über breites Grund- und Orientierungswissen in den Geschichts- und Sozialwissenschaften bzw. der Politischen Bildung sowie über zentrale historische und sozialwissenschaftliche Denk- und Handlungsfiguren/Kategorien.*
- *Sie können gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen zusammenhängend denken, zwischen verschiedenen historischen Narrativen unterscheiden, die Konstruktion historischer Narrative erkennen und diese theoriebezogen analysieren.*

Fachdidaktische und unterrichtspraktische Kompetenzen:¹⁶⁶

- *Die Absolventinnen und Absolventen kennen grundlegende Theorien und Methoden sowie zentrale Konzepte und Kategorien der Geschichts- und Politikdidaktik.*
- *Sie können ihre Unterrichtspraxis unter aktuellen geschichts- bzw. politikdidaktischen Kriterien und Paradigmen (z.B. Basiskonzepte, Kompetenzmodelle, unterschiedliche fachdidaktische Theorien) reflektieren und evaluieren*

Hier fällt vor allem auf, dass schon in dieser ersten Zielsetzung die didaktischen Aspekte der politischen Bildung nicht außer Acht gelassen werden.

Der Studienplan des Bachelorstudiums unterscheidet sich vor allem durch seine Modulstruktur, in welchem mehrere Lehrveranstaltungen in einem Modul zusammengefasst werden. Hier stechen vor allem die beiden Pflichtmodule „Sozialkunde und Politische Bildung I“ sowie „Sozialkunde und Politische Bildung II“ ins Auge.

„Politische Bildung I“ verfolgt dabei das folgende Ziel:¹⁶⁷

„Ziel dieses Moduls ist die Vorbereitung auf die Lehre in Sozialkunde und Politische Bildung im UF GSP. Die Studierenden werden mit zentralen fachlichen Gegenständen von Sozialkunde und Politischer Bildung vertraut gemacht. Nach Absolvierung des Moduls verfügen die Studierenden über folgende Kompetenzen:

- *solide Grundkenntnisse über das politische System Österreichs und dessen Verschränkung mit den Entscheidungsprozessen im EU-Mehrebenensystem;*
- *systematischen Einblick in einen Bereich sozialwissenschaftlicher Analyse von sozialen Prozessen, politischer Entwicklung oder sozialwissenschaftlicher Theorieentwicklung.“*

¹⁶⁵ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 51.

¹⁶⁶ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 51.

¹⁶⁷ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 60.

Um dieses Modul zu absolvieren, müssen zwei Vorlesungen (VO) absolviert werden. Zum einen die VO „Politisches System Österreichs und der EU“ welche mit 2 SSt. und 3 ECTS gelistet wird und zum anderen muss eine Vorlesung, welche sich mit dem Themenfeld Politikwissenschaft oder der soziologischen Gesellschaftsanalyse, oder einer andere Vorlesung, welche sich an der Politikwissenschaft oder Soziologie orientiert, gewählt werden. Dazu wird eine Liste an Lehrveranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis veröffentlicht.

Das Ziel von diesem Modul ist wohl gleichzusetzen mit jenem der „Politischen Bildung 1“ des Diplomstudiums. Es handelt sich vor allem um die Vermittlung von Sach- und Fachwissen, welches durch zwei Lehrveranstaltungen doch umfangreicher ausfallen dürfte.

Die positive Absolvierung des Moduls „Sozialkunde und Politische Bildung I“ ist direkte Voraussetzung des Moduls „Politische Bildung II“, welches sich folgende Kriterien zum Ziel setzt:¹⁶⁸

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

Sie erwerben und üben folgende Fähigkeiten:

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

Im Rahmen der Lehrveranstaltung sind auch Lehrausflüge in für das Thema relevante Institutionen wie Parlament, Gewerkschaften, Gedenkstätten an die Zeit des NS, Unternehmen, Einrichtungen der politischen Parteien, der politischen Bildung u.a. möglich.“

Vergleicht man diese Zielsetzungen mit jener Beschreibung der LV „Politische Bildung“ bzw. „Politische Bildung II“ aus dem Diplomstudium (vgl. Kapitel 5.1.), fällt vor allem auf, dass hier viel mehr Wert auf die Didaktik und die Vermittlung von politischer Bildung in der Institution Schule gelegt wird. Dabei sollen die jeweiligen Studierenden nicht nur selbst Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit politischen Themen erlangen, sondern sie sollen dazu ausgebildet werden, diese Kompetenzen auch ihren zukünftigen SchülerInnen zu vermitteln.

Neben der neuen Aufteilung und der einhergehenden Zielsetzungen der beiden Module fällt bei diesem Studienplan auf, dass die „Politische Bildung“ in anderen Lehrveranstaltungen, vor allem solchen, bei denen es sich um die Vermittlung von didaktischen und methodischen Prinzipien

¹⁶⁸ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 60-61.

handelt, viel mehr Erwähnung findet als im Vergleich zum Diplomstudium. So findet die Vermittlung von politdidaktischen Kompetenzen nicht nur im Modul „Vertiefungskurs Fachdidaktik“¹⁶⁹ Erwähnung, sondern auch in den Modulen „StEOP Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“¹⁷⁰, „Fachbezogenes Schulpraktikum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“¹⁷¹ sowie „Theorie der Geschichtsdidaktik“¹⁷².

In dem besprochenen Bachelorstudium ergeben sich durch die beiden Pflichtmodule „Sozialkunde und Politische Bildung“ I und II insgesamt 10 ECTS, welche ausschließlich der politischen Bildung zuzuordnen sind. Bezieht man jedoch die anderen Lehrveranstaltungen, welche sich wie erwähnt zusätzlich mit der politischen Bildung auseinandersetzen, mit ein, könnte man der gezielten Ausbildung zur Vermittlung von politischer Bildung durchaus mehr ECTS zurechnen. Dabei ist zusätzlich anzumerken, dass es sich dabei „nur“ um das Bachelorstudium handelt. Im Masterstudium könnten möglicherweise weitere Lehrveranstaltungen folgen.

Ein praxisnaher Vergleich der beiden Studien (Diplom- und Bachelorstudium) lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt leider nicht anstellen, weil wie schon erwähnt, das Bachelorstudium erst seit dem letzten Semester (Wintersemester 2014 / 2015) angeboten wird.

Trotzdem ist zu erkennen und durchaus positiv zu bewerten, dass man sich mit den verschiedenen Modulen das Ziel gesetzt hat, die didaktische Ausbildung der Studierenden im Themenbereich Politik zu fördern.

5.5. Fazit

Das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ existiert zwar beinahe 15 Jahre, in der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte wird aber wenig Zeit darauf verwendet, die betreffenden Personen gezielt auf den politischen Unterricht, welcher sich teilweise maßgeblich vom Geschichtsunterricht unterscheidet, vorzubereiten. Dies ist vor allem kritisch zu betrachten, wenn man bedenkt, dass der Lehrplan im Hinblick auf politische Schwerpunkte sehr viel Interpretationsspielraum lässt und dieser wohl nur im Sinne einer hochwertigen politischen Bildung genutzt wird, wenn auch die zugehörige Lehrperson über Wissen, Interesse und vor allem auch über

¹⁶⁹ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 62-63.

¹⁷⁰ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 52-53.

¹⁷¹ Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 53-54.

¹⁷² Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 61-62.

die richtigen Vermittlungsmethoden verfügt. In der LehrerInnenbildung findet dies, meiner Meinung nach, zu wenig statt. Es bleibt abzuwarten und zu hoffen, dass sich im neuen Bachelorstudium diesbezüglich etwas ändert und eine Intensivierung der politischen Bildung stattfindet.

Generell stellt sich aber die Frage, ob ein intensiverer Zugang überhaupt möglich ist, ohne die Aspekte der Geschichtsbildung zu vernachlässigen und dabei gleichzeitig nicht den Umfang des Studiums zu sprengen, oder ob nicht überhaupt ein eigener Lehrgang geschaffen werden sollte, welcher durch ein eigenes Unterrichtsfach vollständig legitimiert werden müsste.

Immerhin existieren Studienlehrgänge, welche sich ausschließlich der politischen Bildung und deren Vermittlung widmen.¹⁷³ Zu diesen Lehrgängen ist man als ausgebildete Lehrkraft für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ aber nicht verpflichtet. Die Motivation, solch einen Lehrgang zu absolvieren, hängt also nicht nur vom Interesse der jeweiligen Lehrkraft ab, sondern auch von den jeweiligen zeitlichen und finanziellen Ressourcen, welche persönlich aufgebraucht werden müssen. Um sich darauf überhaupt einzulassen, müsste die politische Bildung wohl eine Herzensangelegenheit der jeweiligen Lehrperson sein.

¹⁷³ Universitäre Lehrgänge zur politischen Bildung existieren bereits seit über 30 Jahren in Österreich. Seit 2005 wird der Lehrgang „Politische Bildung“ an der Universität Krems und Universität Klagenfurt angeboten.

6. Empirische Befunde

In diesem Teil der Arbeit möchte ich mich einigen empirischen Befunden zuwenden, welche über die Jahre gemacht wurden und somit einen Aufschluss geben sollen, wie politische Bildung in der Institution Schule bewertet, wahrgenommen und umgesetzt wird.

Eine erste Zusammenfassung über Befunde aus den Jahren 1979 bis 1996 liefert dabei Andrea Wolf in ihrer geschichtlichen Aufarbeitung.¹⁷⁴ 1979, ein Jahr nach der Einführung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ ging Robert Rada der Frage nach, ob dieses auch von den jeweiligen Lehrkräften zur Kenntnis genommen wurde bzw. ob dieses auch in der Praxis umgesetzt wird.¹⁷⁵ Das erzielte Ergebnis war durchaus positiv zu bewerten. Immerhin gaben 80% der befragten Personen an, den Grundsatzterlass zu kennen und 64% sahen das eingeführte Unterrichtsprinzip als die geeignetste Form, um politische Bildung zu vermitteln. Leider gab es dabei nur eine Rücklaufquote von 28% und es ist daher anzunehmen, dass nur jene Lehrpersonen sich mit der Befragung auseinandersetzten, welche auch ein Interesse an der politischen Bildung aufwiesen und somit ist das Ergebnis als verzerrt wahrzunehmen.¹⁷⁶

Etwa zehn Jahre später führte Heinz Habenwallner eine Befragung zum Unterrichtsprinzip an AHS- und Hauptschulen in Wien und Steiermark durch.¹⁷⁷ Seine Ergebnisse fielen dabei weitaus negativer aus. Nur noch 14% der AHS-LehrerInnen und 6% der Hauptschul-LehrerInnen gaben an, das Unterrichtsprinzip zu kennen, immerhin war dieses 40% bzw. 44% teilweise geläufig. Dabei gaben 34% der AHS-Lehrkräfte und sogar nur 19% der Hauptschul-Lehrkräfte an, regelmäßig politische Bildung zu unterrichten. In dieser Umfrage ergab sich auch eine Änderung bezüglich der optimalen Vermittlung von politischer Bildung. Jene Lehrpersonen, welche der politischen Bildung überzeugt gegenüber standen, sahen „Unterrichtsprinzip plus eigenes Fach“ als die geeignetste Variante, um politische Bildung in der Schule zu vermitteln. Auch die Ergebnisse im Hinblick auf die Ausbildung der jeweiligen Lehrkräfte, lassen darauf schließen, dass zehn Jahre nach dem Erlass die politische Bildung noch nicht in der Schule angekommen war. So gaben nur 3% der befragten AHS-Lehrerinnen an, eine „ausreichende Ausbildung genossen zu haben“, bei den Hauptschul-LehrerInnen gab es hier überhaupt keine Person.¹⁷⁸

¹⁷⁴ Wolf, Der lange Anfang, 56-62.

¹⁷⁵ In der Untersuchung von Robert Rada wurden PflichtschullehrerInnen aus den Bezirken Bruck an der Leitha, Gänserndorf, St. Pölten sowie aus verschiedenen Wiener Bezirken befragt.

¹⁷⁶ Wolf, Der lange Anfang, 56.

¹⁷⁷ In der Studie wurden AHS- und Hauptschul-LehrerInnen aus Wien und der Steiermark nach der Praxis des Grundsatzterlasses befragt.

¹⁷⁸ Wolf, Der lange Anfang, 57.

Auch die Ergebnisse von Heinz Faßmann und Rainer Münz ergaben zu dieser Zeit (1991) keine ausschlaggebende Verbesserungen.¹⁷⁹ „Noch immer wußte jede/r 3. Lehrer/in nicht, daß der politische Unterricht durch einen Erlaß geregelt sei.“¹⁸⁰ Vor allem bei den LehrerInnen der Berufsschulen und jenen der BHS/BMS kannten mehr als die Hälfte nicht das genannte Unterrichtsprinzip. Im Hinblick auf die unterrichteten Themen ergab sich, dass Themen wie Umwelt und Ökologie, allgemeine gesellschaftliche Fragen (z.B. Verhältnis von Geschlechtern, Minderheiten, Jugend, Medien usw), aktuelles politisches Geschehen und Staats- bzw. Institutionskunde am häufigsten unterrichtet werden. 23% der befragten LehrerInnen waren dabei jener Gruppe zuzuordnen, welche auch wirklich politische Themen in ihrem Unterricht behandelten.¹⁸¹

Einen Blick auf die Jugend warf Peter A. Ulram im Jahr 1996. Er kam dabei zu dem Schluss, dass die jeweiligen SchülerInnen dem System Demokratie zustimmten, jedoch nur sehr wenig darüber Bescheid wissen.¹⁸²

„Das Wissen über politische Prozesse und individuelle Handlungsmöglichkeiten ist eher mäßig ausgeprägt. Am ehesten weiß man über das Wahlverfahren (konkret: Abgabe von Vorzugsstimmen) Bescheid, deutlich geringer über Mitwirkungsmöglichkeiten in Parteien, den Gesetzgebungsprozeß und die Funktionsweise der Sozialpartnerschaft.“¹⁸³

Einen guten Überblick bezüglich empirischer Befunde von 2005 bis 2009 liefern Peter Filzmaier und Cornelia Klepp in ihrem Artikel „Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung“.¹⁸⁴ Die jeweiligen Befunde dieses Zeitraums werden dabei aufgegriffen, zusammengefasst und im Hinblick auf Einstellungen sowie Ansichten der befragten SchülerInnen und LehrerInnen verglichen.

Im Hinblick auf die Einstellungen und Ansichten der Jugendlichen bezüglich Politik, verorten Filzmaier und Klepp durchaus eine Zufriedenheit mit dem demokratischen System. In einer Studie ergab sich im Hinblick auf die Zufriedenheit mit der Demokratie ein Wert von 69%. Es wird jedoch trotzdem darauf hingewiesen, dass ein doch „bedenklicher Anteil“ (23%) mit der Demokratie nicht zufrieden sei. Weitere Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Interesse und die Demokratiezufriedenheit miteinander korrelieren. Je höher das politische Interesse ist, desto höher

¹⁷⁹ Für diese Studie wurden 1350 LehrerInnen an Hauptschulen, Höheren Schulen und Berufsschulen nach der Praxis der „Politischen Bildung“ befragt.

¹⁸⁰ Wolf, Der lange Anfang, 58.

¹⁸¹ Wolf, Der lange Anfang, 58.

¹⁸² Wolf, Der lange Anfang, 59.

¹⁸³ Wolf, Der lange Anfang, 59.

¹⁸⁴ Peter Filzmaier, Cornelia Klepp, Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) 3 (2009), 341-355.

fällt auch die Zufriedenheit mit dem demokratischen System aus. Sieht man sich die Zahlen aus einer Studie von 2009 über das politische Interesse der Jugendlichen an, gaben 26% der befragten Personen an, „sehr interessiert“ zu sein, und 38% „etwas interessiert“ zu sein. In Summe ergibt sich dabei ein Wert von 64%. Ist das Interesse geringer, neigt man außerdem dazu, eine autoritäre Führungsperson zu befürworten. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen nicht unbedingt einer Politikverdrossenheit unterliegen, jedoch einer „*PolitikerInnen- bzw. Parteiverdrossenheit*“. So stimmten mehr als die Hälfte (56%) der jeweils befragten SchülerInnen sehr bzw. teilweise zu, dass die regierenden Parteien nicht den geringsten Einfluss auf das jeweilige persönliche oder eigene Leben haben. 23% stimmten außerdem der Aussage zu, dass die PolitikerInnen sich nicht um das Leben junger Leute kümmern, 43% stimmen dieser Aussage etwas zu (in Summe 66%).¹⁸⁵

Sieht man sich die Zahlen und Ergebnisse im Hinblick auf die politische Bildung an, waren Ergebnisse zu verzeichnen, welche eine generelle positive Einstellung vermuten lassen. So gaben beispielweise 64% der befragten Personen an, dass für politische Bildung zu wenig gemacht wird. Dabei stuften 93% die Rolle der Schule als sehr (58%) oder eher (35%) wichtig ein. 71% der Befragten befürworteten dabei ausdrücklich ein eigenes Unterrichtsfach. Themen, denen sich dabei vermehrt gewidmet werden sollte, waren:

1. Gleichbehandlung von Männern und Frauen (44%)
2. Integration von AusländerInnen (43%)
3. Globalisierung (36%)
4. Zeitgeschichte (31%)
5. Politische Beteiligung (31%)

Eher schlechter fielen die Ergebnisse für die Themen „EU-ropa“, „(Neue) Medien“ und „aktuelle politische Ereignisse“ aus. 73-75% fanden, dass für diese Themen teilweise genug oder sogar zu viel getan werden würde.

Die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen fiel dabei eher negativ aus. Nur ungefähr ein Viertel der Befragten Personen gaben an, an „Demonstrationen“, „Streiks“ oder beim „Unterschriften sammeln“ stark oder eher aktiv zu werden.¹⁸⁶

Im Vergleich zu den schon oben genannten Studien, welche sich dem Bekanntheitsgrad des Unterrichtsprinzips widmen, ergaben sich nach der Jahrtausendwende weitere ernüchternde Ergebnisse. So konnten nur 25% der befragten LehrerInnen mindestens eines der zwölf

¹⁸⁵ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 344-345.

¹⁸⁶ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 346-347.

Unterrichtsprinzipien nennen. Immerhin war das „berühmteste“ dabei „Politische Bildung“, dieses wurde von 49% angegeben. Für die anderen Prinzipien ergaben sich dabei Werte von 3 bis 16%.¹⁸⁷ Ernüchternd fiel hier auch der Vergleich mit befragten Jugendlichen aus, im Hinblick auf das Demokratieverständnis und Interesse der jeweiligen LehrerInnen. Zwar waren 69% der Befragten mit der Demokratie sehr bzw. etwas zufrieden, dabei ergab sich jedoch, wie bei den Jugendlichen, ein hoher Wert, welcher auf eine Unzufriedenheit hindeutet.¹⁸⁸ SchülerInnen wurden von mehr als der Hälfte der befragten Lehrkräfte als politisch desinteressiert eingeschätzt und viele bezweifelten sogar die „Effektivität“ von politischer Bildung.¹⁸⁹ Die oben genannten Werte lassen hier eigentlich auf das Gegenteil schließen und ordnen zumindest mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen als politisch interessiert ein.

Auch bei den LehrerInnen konnte eine gewisse „PolitikerInnen- bzw. Parteiverdrossenheit“ aufgezeigt werden. 29% der Befragten wollten mit Parteien nichts zu tun haben, etwa der selbe Wert konnte bei den befragten Jugendlichen festgestellt werden. Zudem herrschte eine extreme Unsicherheit, was die eigene politische Position betrifft, wodurch ein skeptischer bzw. sogar ängstlicher Zugang zu Themen der politischen Bildung verortet werden konnte. Trotzdem waren mehr als zwei Drittel der LehrerInnen der Meinung, dass für die Politische Bildung zu wenig gemacht würde.¹⁹⁰

Filzmaier und Klepp gingen in ihrem Artikel außerdem der Frage nach, ob die LehrerInnen auch wissen, welche Themen sich die SchülerInnen vermehrt im politischen Unterricht wünschten. Dabei ergaben sich jedoch fast keine Übereinstimmungen. Die oben erwähnte „Chancengleichheit von Männern und Frauen“ (bei den Schülern auf Platz eins) lag bei den Lehrern auf Platz fünf. Die Integration von AusländerInnen (bei den Schülern auf Platz zwei) lag dabei nur auf dem achten und das Thema „Globalisierung“ (bei den Schülern auf Platz drei) sogar nur auf dem neunten Platz.¹⁹¹ Immerhin ergaben sich in Bezug auf die politische Bildung in der Schule ähnliche Werte. So gaben 89% der Lehrerinnen an, dass politische Bildung vor allem zur Förderung von selbstständigem und eigenverantwortlichen Handeln beitragen sollte. 72% der befragten SchülerInnen sahen das genauso. Auch im Hinblick auf die Frage, ob es ein eigenes Unterrichtsfach geben sollte, war man

¹⁸⁷ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 348.

¹⁸⁸ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 348.

¹⁸⁹ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 348.

¹⁹⁰ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 348.

¹⁹¹ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 349.

nahezu einer Meinung. 68% der LehrerInnen waren dieser Meinung, der schon zuvor genannte Wert der Schülerinnen betrug 71%.¹⁹²

Aufgrund dieser Ergebnisse gaben Filzmaier und Klepp folgende Handlungsempfehlungen:¹⁹³

- Stärkung der politischen Bildung in der LehrerInnenbildung sowie die Stärkung der internen Schuldemokratie.
- Einheitliche Standards bezüglich Inhalten und deren Vermittlung schaffen sowie eine „verpflichtende statt fakultative Fortbildung“.
- Anerkennung der politischen Bildung in der Gesellschaft.

Eine weitere Studie¹⁹⁴ wurde vom Institut SORA (Institute for Social Research and Consulting) 2014 veröffentlicht.¹⁹⁵ Diese widmet sich der politischen Bildung aus Sicht der LehrerInnen und nimmt dabei Aspekte, wie das Verständnis von politischer Bildung, Schuldemokratie, Häufigkeit bzw. Intensität von politischer Bildung oder die Selbsteinschätzung von politischen Kompetenzen, in den Fokus.¹⁹⁶

Es stellt sich heraus, dass die LehrerInnen dieser Studie den Wissensstand und die Fertigkeiten ihrer SchülerInnen genau so pessimistisch einschätzten wie schon in den oben genannten Befunden. Der einzige Wert, der dabei höher als 50% ist (vorausgesetzt man summiert die Antworten „sehr“ und „ziemlich“), war die Einschätzung, dass die SchülerInnen über die Fähigkeit verfügen, die „*eigene Meinung zu vertreten und zu argumentieren*“ (53%). Gefolgt wurde diese von der „*Herausbildung einer Wertorientierung*“ (43%) und der „*Akzeptanz und Hinterfragung anderer Meinungen*“ (37%). Das „Wissen über politische Institutionen“ wurde von Seiten der LehrerInnen gar nur auf 19% geschätzt (1% „sehr“).¹⁹⁷

Interessant waren auch die Ergebnisse bezüglich den Methoden und der Intensität politischer Bildung im jeweiligen Unterricht. Dabei stellte sich heraus, dass die fachdidaktischen Konzepte und Vorgaben eine geringe Rolle spielten und die Lehrkräfte eher dazu geneigt waren, auf ihre

¹⁹² Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 350.

¹⁹³ Filzmaier, Mehr als Wählen mit 16, 352-353.

¹⁹⁴ Elke Larcher, Martina Zandonella, Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien. online unter <http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf> (27. Mai 2015).

¹⁹⁵ Die Studie untersucht verschiedene Aspekte der politischen Bildung aus Sicht der LehrerInnen an Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I. Bei den Ergebnissen habe ich mich, aufgrund der Thematik dieser Arbeit, auf die Ergebnisse der Schulen der Sekundarstufe I konzentriert. Insgesamt haben an dieser Studie 476 Wiener LehrerInnen teilgenommen, 275 sind dabei der Sekundarstufe I zuzuteilen.

¹⁹⁶ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 8.

¹⁹⁷ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 29-31.

subjektiven Vorstellungen und Ideen zu vertrauen. Dabei gaben 78% der befragten Lehrpersonen an, „ihre eigenen Ideen / selbst gestaltetes Material“ entweder häufig (56%) oder manchmal (22%) zu verwenden bzw. einfließen zu lassen. Wenn man sich die theoretischen Ausführungen zu didaktischen Konzepten und Methoden ansieht und immer wieder darauf verwiesen wird, dass die Erfahrungen der SchülerInnen in den Unterricht mit einfließen oder zumindest beachtet werden sollten, ist es fast erschreckend, dass in dieser Umfrage nur 41% (häufig 14%, manchmal 27%) angegeben haben, die „Erfahrungen der SchülerInnen“ bei den Vorbereitungen zu beachten. Lehrpläne und Lehrplanrichtlinien wurden dabei nur zu 34% („häufig“ oder „manchmal“) beachtet und das Unterrichtsprinzip sowie Erlässe zur politischen Bildung sogar nur zu 28%.¹⁹⁸

Lehrbücher bildeten die häufigste Grundlage, wenn man sich die verwendeten Lehrmaterialien ansieht. Sie werden von 41% „als Grundlage für den Unterricht“ angegeben. Die Internetplattformen POLIS und das Demokratiezentrum kamen hier nur auf 7% bzw. 6%.¹⁹⁹

Hinsichtlich der Vertrautheit mit der politischen Bildung schätzten sich viele Lehrkräfte dieser Befragung als „sehr vertraut“ oder zumindest „ziemlich vertraut“ ein. Summiert man diese beiden Werte, lag eigentlich keines der genannten Themengebiete (z.B. Chancengleichheit von Frauen und Männern, Rassismus und Diskriminierung, Parteilandschaft und Positionen der Parteien usw.) unter 58%. Betrachtet man jedoch nur die Zahlen, welche darauf schließen lassen, dass die Lehrpersonen mit den jeweiligen Thema „sehr vertraut“ sind, bewegten sich diese Werte zwischen 25 und 37%.²⁰⁰ Vergleicht man diese Ergebnisse mit der schon oben erwähnten Unsicherheit, wird diese dadurch widerspiegelt.

Im Hinblick auf die Einschätzung bezüglich der Vermittlung der verschiedenen Kompetenzmodelle wurde vor allem die Umsetzung der „Ermutigung von SchülerInnen zu kritischem Denken und Diskussionen“ als sehr gut (22%) oder ziemlich gut (42%) eingeschätzt. Die „Diskussion zu aktuellen politischen gesellschaftlichen Ereignissen“ wurde hier auf insgesamt 57% geschätzt (17% sehr gut, 40% ziemlich gut). Am schlechtesten schnitt hier die „Vermittlung von Wissen über soziale und politische Institutionen ab“. Diese wurde nur mit 4% als sehr gut und 41% als ziemlich gut eingeschätzt.²⁰¹

Aus der Untersuchung von SORA geht außerdem hervor, dass sich die befragten LehrerInnen vor allem „bessere Lehrmaterialien und Schulbücher“ wünschen. Dabei gaben diesen Punkt 37% als

¹⁹⁸ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 32.

¹⁹⁹ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 33.

²⁰⁰ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 34.

²⁰¹ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 36.

sehr und 31% als ziemlich treffend an. Wenn es nach 58% geht, sollte der politischen Bildung mehr Unterrichtszeit zugewiesen werden (29% sehr, 29% ziemlich). Ein eigenes Unterrichtsfach fänden jedoch nur 44% als unterstützend (26% sehr, 18% ziemlich)²⁰², was zum einen die Ergebnisse von Filzmaier nach der Forderung eines eigenen Unterrichtsfach nicht unbedingt bestätigt. Jedoch muss man hier wohl auch die genaue Fragestellung beachten, bei Filzmaier ging es eher darum, ob ein eigenes Unterrichtsfach eingeführt werden sollte, und hier ging es eher darum, ob es für die betroffene Lehrkraft unterstützend wäre. Weiters ist unter diesem Punkt noch zu erwähnen, dass sich 57% (23% sehr, 34% ziemlich) „mehr Fort- und Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung“ wünschten.²⁰³

In einer internationalen Studie²⁰⁴ des ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) werden handlungsorientierte Fähigkeiten und politisches Wissen der österreichischen Jugendlichen, mit dem Wert 503, im internationalen Vergleich, als durchschnittlich eingestuft. Sieht man sich die Zahlen und Werte jedoch genauer an, kann man erkennen, dass sich Österreich, im Vergleich mit anderen Ländern des europäischen Raums, im unteren Drittel befindet.²⁰⁵ Im Hinblick auf Vertrauen in die politischen Institutionen ergibt sich generell ein Durchschnittswert von 60%, dabei liegt jener Wert für Österreich sogar bei 77%. Hohes Vertrauen schenken Österreichs Jugendliche zwar der Regierung, der Polizei sowie den Gerichten. Jedoch äußern sie das geringste Vertrauen gegenüber den politischen Parteien.²⁰⁶ Dies bestätigt die bereits erwähnte „PolitikerInnen- und Parteiverdrossenheit“.

Das Interesse an der nationalen Politik ist international generell viel höher als für außenpolitische Themen. Dabei geben rund 60-65% der Jugendlichen in Österreich an, dass „politische Themen, die dein Land betreffen“, „politische Themen, die deine Wohngegend betreffen“ und „soziale Themen, die dein Land betreffen“, sehr interessiert oder ziemlich interessiert sind. Für die Themen der Außenpolitik (z.B. Europäische Politik, Internationale Politik) fallen diese Werte auf unter 50% ab.

²⁰² Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 39.

²⁰³ Larcher, Politische BildnerInnen 2014, 39.

²⁰⁴ Diese Studie widmete sich Aspekten der politischen Bildung aus Sicht von 13-14 jährigen SchülerInnen (8. Schulstufe) und LehrerInnen. An der Untersuchung, welche von 2006-2010 durchgeführt wurde, beteiligten sich weltweit 140.000 SchülerInnen und 62.000 LehrerInnen aus insgesamt 5.000 Schulen. Dabei handelte es sich um Länder aus Asien, Europa, Lateinamerika und Ozeanien (u.a. Belgien, Bulgarien, Chile, Dominikanische Republik, England/Wales, Taiwan, Spanien, Neuseeland usw.). Für Österreich nahmen dabei 3385 SchülerInnen und 999 LehrerInnen aus 142 Schulen teil.

²⁰⁵ SORA, Präsentation der ersten Ergebnisse von ICCS. online unter <http://www.sora.at/fileadmin/images/content/Pages/2010_ICCS_Erste-Ergebnisse_oest.pdf> (27. Mai 2015) 3-4.

²⁰⁶ SORA, Präsentation der ersten Ergebnisse von ICCS, 4.

Die Partizipationsbereitschaft der Jugendlichen fällt im europäischen Raum generell deutlich geringer aus als zum Beispiel in den lateinamerikanischen Ländern. Auch in Österreich ist die außerschulische Partizipation relativ gering. Es haben sich zwar mehr als die Hälfte der Befragten schon mal an Sammelaktionen beteiligt, *„die Teilnahme in parteilichen und gewerkschaftlichen Jugendorganisationen ist in dieser Altersgruppe aber kaum relevant.“*²⁰⁷

Trotzdem geht die Mehrheit der Befragten davon aus, in Zukunft politisch aktiv zu werden. So geben rund 83% an, dass sie sich mit Sicherheit (50%) oder sich wahrscheinlich (33%) über KandidatInnen informieren, bevor sie ihre Stimme bei einer Wahl abgeben. Die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an Gemeinderats-, Nationalrats-, Europa- sowie Landtagswahlen wird dabei ebenso hoch bewertet (83%, 81%, 77% und 78%). Diese Ergebnisse weisen, im internationalen Vergleich, auf eine überdurchschnittlich hohe Teilnahmebereitschaft hin.²⁰⁸

Bezüglich der Ziele, welche in der politischen Bildung verfolgt werden, erachten 64% der Befragten die „Förderung von kritischem und abhängigem Denken der Schülerinnen“ (64%) und „Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen der SchülerInnen zur Konfliktlösung“ (46%) als wichtig. Der „Förderung aktiver Partizipation“ wird dagegen, im internationalen Vergleich, eine geringe Rolle zugeschrieben. Die „Vorbereitung der SchülerInnen auf zukünftige politische Partizipation“ wird dabei nur von 16% als wichtig erachtet.²⁰⁹ Wenn man davon ausgeht, dass die Demokratie von den politisch aktiven BürgerInnen lebt, ist dieser Wert stark zu kritisieren.

Als Abschluss dieses Kapitels möchte ich noch eine Studie²¹⁰ aus Deutschland vorstellen, welche die politische Bildung und politische Partizipation untersucht.²¹¹ Diese Ergebnisse sind für mich besonders interessant, weil auch meine empirische Untersuchung die politische Partizipation in den Vordergrund stellt. Zusätzlich habe ich den Fragebogen dieser Studie als Grundlage für meine Befragung hergenommen (vgl. Teil 2).

²⁰⁷ SORA, Präsentation der ersten Ergebnisse von ICCS, 7.

²⁰⁸ SORA, Präsentation der ersten Ergebnisse von ICCS, 7-8.

²⁰⁹ SORA, Präsentation der ersten Ergebnisse von ICCS, 8-9.

²¹⁰ Diese empirische Studie wurde im Jahr 2012 durchgeführt. Dabei wurden von 1153 SchülerInnen Daten bezüglich ihrer Bereitschaft zur politischen Partizipation erhoben. Es wurden dabei 1028 (92,1%) von Lehrpersonen unterrichtet, welche auch eine politdidaktische Ausbildung aufweisen konnten. 79 (7.1%) SchülerInnen wurden von Lehrpersonen ohne einer politdidaktischen Ausbildung unterrichtet. Dabei wurden verschiedene Schultypen in Betracht gezogen: Gymnasiale Oberstufe, Berufsfachschule, Berufsschule, Mittelstufe an Gymnasien, fachorientierte Berufsschulen, Berufskollegien und Berufseinstiegsklassen. Dabei stammen die meisten SchülerInnen (57,2%) aus der Gymnasialen Oberstufe, gefolgt von jenen SchülerInnen aus Berufsschulen (26,7%).

²¹¹ Dirk Lange, Holger Onken, Tobias Korn, Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie. online unter <<http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10161.pdf>> (27. Mai 2015).

In dieser Studie wurde durch die ersten drei Fragen ein Index gebildet, welcher den SchülerInnen eine hohe, mittlere sowie geringe Bereitschaft zur politischen Partizipation zuweist. Für diese Untersuchung ergeben sich dabei folgende Werte:²¹²

- 19% geringe Bereitschaft
- 52% mittlere Bereitschaft
- 29% hohe Bereitschaft

Zusätzlich wurde dabei mit einer direkten Frage das gesellschaftliche sowie politische Engagement ermittelt. Dabei zeigen sich 25% der befragten Personen als politisch oder gesellschaftlich engagiert und 75% gelten dabei als nicht engagiert.²¹³

Es wurde außerdem die Bereitschaft zur Wahlbeteiligung erfragt. In der Studie, in der die Fragebögen von 1073 Personen ausgewertet und analysiert wurden, ergab sich, dass 689 Personen das Recht hatten, bereits an einer Wahl teilzunehmen. Davon haben 26,7% diese Chance nicht wahrgenommen. 73,3% haben sich dabei an einer Wahl beteiligt.²¹⁴

Anhand der drei oben genannten Gruppen, wurden die anderen Variablen (Ausbildungsziel, Einkommen des Elternhauses, politische Diskussionen im privaten Umfeld usw.) verglichen und analysiert. Auf die wichtigsten Ergebnisse möchte ich hier kurz eingehen.

Es zeigt sich, dass Personen, welche eine hohe Partizipationsbereitschaft aufweisen, auch an einem höheren Ausbildungsziel interessiert sind. Die Werte bei Personen mit Wunsch zum Studium liegen in der Gruppe der Personen mit hoher Bereitschaft bei 38%, der Wert für jene Personen, die sich momentan in einer Berufsausbildung befinden, liegt bei 17%. Sieht man sich zum Vergleich die Gruppe mit geringer Bereitschaft an, liegen diese Werte bei 19% (Wunsch zu Studium) und 39% (momentane Berufsausbildung).²¹⁵ Es lässt sich feststellen, dass die politische Partizipationsbereitschaft mit dem gewünschten Ausbildungsziel zusammenhängt.

Weiters zeigt sich nicht nur, dass das Einkommen des Elternhauses Einfluss auf die Partizipationsbereitschaft hat (vor allem in den Haushalten, in denen das Monatseinkommen über 3000 Euro liegt, zeigt sich eine höhere Bereitschaft zur politischen Teilnahme)²¹⁶, sondern auch unter den Personen, welche eine hohe Aktivität aufweisen, zeigt sich, dass diese auch öfter mit ihren Eltern oder Freunden über politische Themen sprechen bzw. diskutieren.²¹⁷

²¹² Lange, Politikunterricht im Fokus, 33.

²¹³ Lange, Politikunterricht im Fokus, 33-34.

²¹⁴ Lange, Politikunterricht im Fokus, 34.

²¹⁵ Lange, Politikunterricht im Fokus, 36-37.

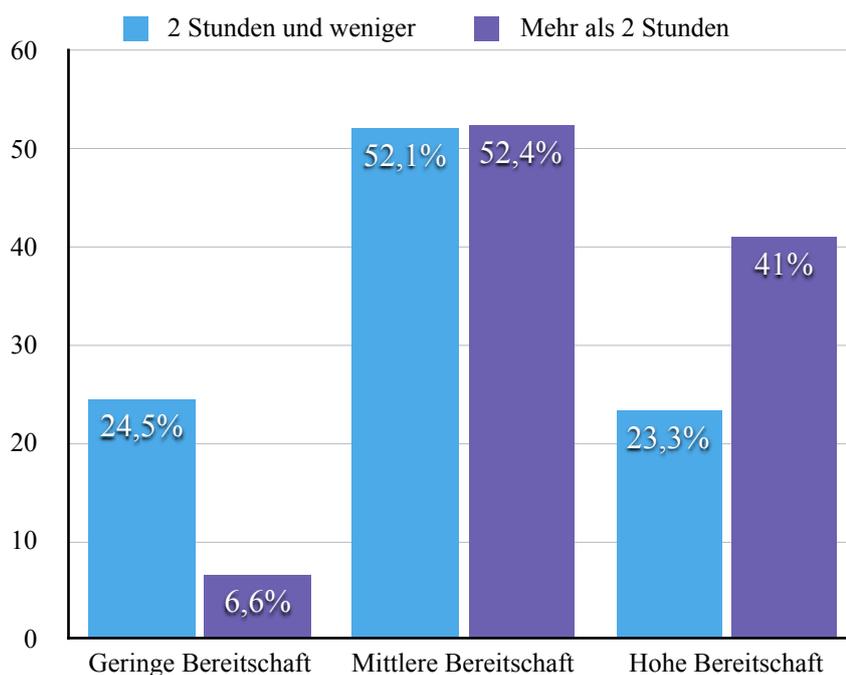
²¹⁶ Lange, Politikunterricht im Fokus, 38-39.

²¹⁷ Lange, Politikunterricht im Fokus, 41-41.

Sehr interessant fand ich dabei die Ergebnisse bezüglich der Informationsbeschaffung der jeweiligen Jugendlichen. Grundsätzlich wird das Fernsehen als häufigste Quelle unter allen Gruppen angegeben. Es zeigt sich jedoch, dass jene Personen, die eine hohe Bereitschaft aufweisen, viel öfter auf Internetseiten oder Internet-Blogs zugreifen, welche eine aktive Suche voraussetzen.²¹⁸

Für diese Arbeit haben wohl die Daten, welche den Umfang des politischen Unterrichts mit der Bereitschaft zur politischen Partizipation vergleichen, die meiste Relevanz. Es zeigt sich, dass 41% der Personen, die der Gruppe „hohe Bereitschaft“ zuzuordnen sind, einen Umfang von über zwei Stunden politischer Bildung pro Woche aufweisen. Jene Personen, die zwei Stunden oder weniger angegeben haben, sind nur mit 23,3% in der Gruppe der hohen Partizipationsbereitschaft vertreten. Wenn man sich die Daten für die Gruppe mit geringer Bereitschaft ansieht, ergibt sich das umgekehrte Bild (6,6% mehr als zwei Stunden, 24,5% zwei Stunden und weniger).²¹⁹

Abb. 2: Umfang des Politikunterrichts und Partizipationsbereitschaft



Es zeigt sich also, dass die geringe bzw. hohe Bereitschaft durchaus mit dem Umfang des Politikunterrichts korreliert. Je höher der Umfang, desto eher sind die befragten Personen zur politischen Partizipation bereit.

²¹⁸ Lange, Politikunterricht im Fokus, 42.

²¹⁹ Lange, Politikunterricht im Fokus, 43.

Ähnliche Werte und Ergebnisse ergeben sich, wenn man sich die genannten Variablen in Beziehung zum politischen/gesellschaftlichen Engagement²²⁰ oder zur Wahlbeteiligung²²¹ ansieht.

Weil es mir für diese Arbeit sehr wichtig erscheint, möchte ich hier noch die Ergebnisse bezüglich Wahlbeteiligung und Unterrichtsumfang anführen. Dabei erachten 96% der Personen, die mehr als zwei Stunden Politikunterricht haben, Wahlen als wichtig. Dagegen sehen nur 76% der Personen, welche zwei Stunden und weniger in Politik unterrichtet werden, Wahlen als wichtig an. Wahlen werden, laut diesen Ergebnissen, wichtiger eingeschätzt, je höher der Umfang des Politikunterrichts ist.

Grundsätzlich kann von den restlichen Ergebnissen gesagt werden, dass nicht nur das angestrebte Ausbildungsziel, das Einkommen des Elternhauses und damit die einhergehende gesellschaftliche Schicht zur Bereitschaft an politischer Teilnahme beitragen, sondern ebenso, und was für diese Arbeit eigentlich viel ausschlaggebender ist, der Umfang des Politikunterrichts.

²²⁰ Lange, Politikunterricht im Fokus, 46-51.

²²¹ Lange, Politikunterricht im Fokus, 51-56.

7. Die Forderung nach einem eigenen Unterrichtsfach. Ein Beispiel.

Die Forderungen nach einem eigenen Unterrichtsfach „Politische Bildung“ gab es schon vor dem Erlass des Unterrichtsprinzips (vgl. Kapitel 2.5.). Auch nach der Einführung des Grundsatzerlasses hielten immer wieder Organisationen, Vereine, Arbeitsgruppen und einzelne Personen an dem Bestreben fest, die politische Bildung an Österreichs Schulen zu intensivieren.

So setzte sich zum Beispiel Anfang der neunziger Jahre die „Arbeitsgruppe Politische Bildung“, welche auf Initiative der Schülerversammlung gegründet wurde und von Personen wie Prof. Dr. Anton Pelinka oder auch Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs vertreten wurde, dafür ein, dass für die AHS-Oberstufe ein eigenes Unterrichtsfach eingeführt, welches im Ausmaß von mindestens zwei Stunden pro Woche, in zwei Schuljahren unterrichtet werden sollte. Im Zuge dessen wurde auch ein eigenes Lehramtstudium an den verschiedenen Universitäten, Hochschulen und pädagogischen Akademien gefordert.²²²

Bis heute blieben solche Initiativen aber immer wieder wirkungslos. Für das letzte Kapitel in diesem ersten Teil möchte ich als Beispiel jedoch die jüngste Initiative vorstellen, welche seit 2013 auf eine Entscheidung seitens der Regierung wartet.

7.1. Die Bürgerinitiative 2013

Christoph Tanzer und der Verein „Initiative zur Erneuerung der politischen Kultur“ (POLK) brachten 2013 eine Parlamentarische Bürgerinitiative ein, welche die „Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches ‚Politische Bildung‘ an allen Schulen ab der 7. Schulstufe (3. Hauptschule, Neue Mittelschule oder Gymnasium)“ zum Ziel hat.²²³

Der Verein POLK hat sich die Förderung der aktiven Teilnahme der BürgerInnen und eine „*Erneuerung der politischen Kultur von unten*“ zum Ziel gesetzt. Unter anderem setzt man sich für eine Intensivierung der politischen Bildung an den Schulen ein, um das Wissen der zukünftigen Wählerinnen bezüglich ihrer Rechte und Pflichten zu fördern, um so „*verantwortungsbewusste und*

²²² Wolf, Der lange Weg, 62-63.

²²³ Bürgerinitiative. Parlamentarische Bürgerinitiative betreffend: Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ an allen Schulen ab der 7. Schulstufe (3. Hauptschule, Neue Mittelschule oder Gymnasium (19.02.2013). online unter: <http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BI/BI_00058/imfname_291048.pdf> (06. Juni 2015).

entscheidungsfähige StaatsbürgerInnen“ auszubilden.²²⁴ In deren Grundsatzpapier, welches insgesamt 39 Punkte umfasst, findet man unter anderem folgende Forderungen:²²⁵

- *Wir wollen eine Demokratie, in der Recht (wieder) vom Volk ausgeht!*
- *Wir setzen uns für verstärkte politische Bildung in Österreich ein!*
- *Wir setzen uns für eine nationale Politik ein, die das überregionale Projekt der Europäischen Union bestmöglich unterstützt bzw. weiterentwickelt!*
- *Wir setzen uns für eine Stärkung der demokratischen Grundsäulen - Menschenrechte, Gewaltentrennung, Meinungs- und Pressefreiheit - ein!*

Auch die Schülerunion, welche als größte Interessensvertretungsorganisation der österreichischen SchülerInnen gilt, setzt sich für die Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs ab der 7. Schulstufe ein. Dabei soll die politische Bildung nicht nur das Interesse der SchülerInnen für Politik wecken, sondern sie soll auch die jungen Menschen befähigen, sich „mit dem politischen, sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen System auseinander(zu)setzen“²²⁶ und dieses kritisch betrachten zu können. Dabei soll die Förderung der politischen und gesellschaftlichen Partizipation im Vordergrund stehen. Das eigene Pflichtfach soll dabei ab der 7. Schulstufe bis zur Matura unterrichtet werden. Kurzfristig soll dabei kein anderes Unterrichtsfach gestrichen werden, sondern man schlägt vor, dieses neue Pflichtfach dem bestehenden Fächerkanon zusätzlich hinzuzufügen. Dabei ist man sich der zusätzlichen finanziellen Ressourcen, welche aufgebracht werden müssten, durchaus bewusst. Längerfristig wird eine Umstrukturierung des Fächerkanons angedacht, wobei man für die Oberstufe ein modulares System präferiert, bei dem die Schüler sich neben den Pflichtmodulen durch Wahlmodule persönliche Schwerpunkte setzen sollen.²²⁷

Die angesprochene Bürgerinitiative, welche von POLK ausging, wurde am 19. Februar 2013 eingebracht und hat folgendes Anliegen:

„Der Nationalrat wird ersucht, die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ an allen Schulen ab der 7. Schulstufe (3. Hauptschule, Neue Mittelschule oder Gymnasium) zu prüfen, des Weiteren zu beschließen und im Falle dessen die Erstellung von umfassenden, zeitgerechten Lehrplänen zu veranlassen.

Die Demokratie lebt von politisch mündigen, d.h. Informierten, politisch gebildeten BürgerInnen. Damit diese Voraussetzung erfüllt ist, benötigen diese Wissen über ihre Recht und Pflichten, die Bedeutung der Demokratie, die Möglichkeiten der Partizipation, den Aufbau des politischen Systems, die Trennung der Staatsgewalten und Rolle der Medien usw. Nur ein Bruchteil der Kinder

²²⁴ Initiative zur Erneuerung der politischen Kultur, Warum POLK. online unter <<http://www.politische-kultur.at/stable/content/warum-polk>> (28. Mai 2015).

²²⁵ Initiative zur Erneuerung der politischen Kultur, Grundsatzpapier. online unter <<http://www.politische-kultur.at/stable/content/grundsatzpapier>> (28. Mai 2015).

²²⁶ Schülerunion, Politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach ab der 7. Schulstufe. online unter <<http://pobi.schuelerunion.at>> (28. Mai 2015) 2.

²²⁷ Schülerunion, Politische Bildung. 4.

unseres Landes durchläuft aus mehreren Gründen bis zum Ende der Schullaufbahn eine umfassende politische Bildung. An österreichischen Schulen ist Politische Bildung eines von zwölf Unterrichtsprinzipien und hat schon deshalb einen nur geringen Wirkungsgrad in der Praxis. Darüber hinaus existiert einzig an den Berufsschulen ein eigenständiges Fach „Politische Bildung“. Ansonsten ist sie rein als Teil eines Faches „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ an den Allgemeinbildenden Schulen sowie als Teil eines Faches (etwa mit Recht oder Wirtschaft) an den Berufsbildenden Schulen vertreten.

Die flächendeckende Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen besser informiert als bisher zur ersten Wahl schreiten. Zusätzlich würde diese Maßnahme mit großer Wahrscheinlichkeit die Politik(erInnen)- und Demokratieverdrossenheit verringern und die aktive Teilnahme und das Interesse des Volkes am politischen Geschehen erhöhen, was folglich ein funktionierendes demokratisches System auf Dauer legitimieren und sicher helfen würde.

Sollte unser Anliegen abgewiesen werden, ersuchen wir den Nationalrat alternativ dazu adäquate Maßnahmen wie verpflichtende Projektwochen „Politische Bildung“ in allen Schultypen zu diskutieren und einzuführen, um eine verstärkte Kompetenz der österreichischen SchülerInnen in Bereichen Politik, Gesetzgebung, Medien, Menschenrechte und Partizipation gewährleisten zu können.²²⁸

Auf der Webseite des Vereins POLK (<http://www.politische-kultur.at>) kann man, in Kombination mit der Webseite des Parlaments (<http://www.parlament.gv.at>), sehr gut den Verlauf dieser Bürgerinitiative verfolgen.

Bis Juni 2013 stand die parlamentarische Bürgerinitiative online zur Unterzeichnung bereit. Dabei benötigte man die Unterstützung von mindestens 500 wahlberechtigten StaatsbürgerInnen, um diese Initiative als konkretes Anliegen, an den Nationalrat zu bringen. Man konnte dabei 1700 Unterstützer verzeichnen und schaffte es, dass das Anliegen an den Unterrichtsausschuss weitergeleitet wurde.²²⁹ Aufgrund der parlamentarischen Neuwahlen 2013 musste das parlamentarische Verfahren bezüglich der Bürgerinitiative von vorne gestartet werden und gelangte im April 2014 wiederum in den Unterrichtsausschuss.²³⁰ In der Sitzung des Unterrichtsausschusses vom 27. Mai 2014, kam man dabei zum Entschluss, das Anliegen in einem speziellen Unterausschuss weiter zu behandeln. Die dazugehörige Stellungnahme in der Parlamentskorrespondenz lautet dabei wie folgt:

„Im Fall der Initiative "Eigenständiges Unterrichtsfach Politische Bildung an allen Schulen ab der 7. Schulstufe" ([19/BI](#)), deren Behandlung mit den Stimmen von SPÖ und ÖVP vertagt wurde, herrschte in der Debatte ebenfalls Einigkeit, dass politische Bildung gefördert werden müsse und der derzeitige Zustand nicht zufriedenstellend sei. Auffassungsunterschiede zeigten sich im Detail. So

²²⁸ Bürgerinitiative. Parlamentarische Bürgerinitiative betreffend: Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ an allen Schulen ab der 7. Schulstufe (3. Hauptschule, Neue Mittelschule oder Gymnasium (19.02.2013). online unter: <http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BI/BI_00058/imfname_291048.pdf> (06. Juni 2015).

²²⁹ Initiative zur Erneuerung der politischen Kultur, Erfolgslauf unserer parlamentarischen Bürgerinitiative hält an. online unter <<http://www.politische-kultur.at/stable/content/erfolgslauf-unserer-parlamentarischen-bürgerinitiative-hält>> (28. Mai 2015).

²³⁰ Initiative zur Erneuerung der politischen Kultur, Etappensieg: Unsere parlamentarische Bürgerinitiative im Unterrichtsausschuss angekommen. online unter <<http://www.politische-kultur.at/stable/content/etappensieg-unsere-parlamentarische-bürgerinitiative-im-unterrichtsausschuss-angekommen>> (28. Mai 2015).

verwies unter anderem Ausschussobmann Walter Rosenkranz (F) auf derzeit schon teilweise überfrachtete Lehrpläne. Abgeordnete Elisabeth Grossmann (S) sah Bedarf für weitere Diskussion, auch hier sollte sich der geplante Unterausschuss weiter mit den Detailfragen befassen.²³¹

Am 12. Juni 2014 brachte der Grüne-Abgeordnete Harald Walser noch zusätzlich einen Entschließungsantrag ein, welcher durch die Auflistung von aktuellen Studien zum Thema der politischen Bildung der österreichischen SchülerInnen und durch zusätzliche nachvollziehbare Fakten, den Nationalrat dazu auffordert, Folgendes zu beschließen:

„Die Bundesregierung wird aufgefordert, an allen Schultypen ab der 7. Schulstufe ein eigenständiges Pflichtfach „Politische Bildung“ einzuführen.“²³²

Dieser Entschließungsantrag wird ebenfalls von dem, schon oben genannten, speziellen Unterausschuss gesondert behandelt.

Leider ist an dieser Stelle zu vermerken, dass man seit diesem Zeitpunkt (Juni 2014) vergeblich auf weitere Schritte wartet. Grundsätzlich wurde am 7. Oktober 2014 die 2. Sitzung und am 18. Februar 2015 die 3. Sitzung dieses Unterausschusses abgehalten²³³, jedoch wurde dabei die Möglichkeit, die geforderten Anliegen bezüglich der Einführung eines eigenen Pflichtfachs „Politische Bildung“ zu behandeln, nicht genutzt. Jedenfalls lassen sich diesbezüglich keine Informationen finden.

Die 4. und damit nächste Sitzung des Unterausschusses ist für den 30. Juni angesetzt. In der dazugehörigen Tagesordnung, findet sich immerhin folgender Verweis: „In dieser Sitzung soll die Spezialdebatte zum Thema ‚Schüler-Mitbestimmung/Politische Bildung‘ abgehalten werden.“²³⁴

Dieser lässt nicht nur den Verein POLK, sondern auch alle anderen Organisationen und Personen, welche sich für eine Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs einsetzen und damit für eine Intensivierung der politischen Bildung in Österreichs Schulen eintreten, darauf hoffen, dass nach zwei Jahren Wartezeit endlich weitere Schritte folgen.

²³¹ Parlamentskorrespondenz, BIFIE und Zentralmatura beschäftigen Unterrichtsausschuss. online unter <http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2014/PK0504/> (28. Mai 2015).

²³² Parlamentarischer Entschliessungsantrag, Einführung eines eigenständigen Pflichtfaches Politische Bildung. online unter <http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/A/A_00466/imfname_353998.pdf> (28. Mai 2015).

²³³ Sitzungsüberblick des Unterausschusses, online unter <http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/A-UN/A-UN_00002_00378/index.shtml#tab-Sitzungsueberblick> (28. Mai 2015).

²³⁴ Tagesordnung zur 4. Sitzung des Unterausschusses des Unterrichtsausschusses. online unter <http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/A-UN/A-UN_00002_00378/TO_02349375.pdf> (28.5.2015).

8. Schlussfolgerung

Im Hinblick auf die Frage, ob die Fächerkombination eine geeignete Form darstellt, die politische Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen zu fördern, zeigen die vorangegangenen Erläuterungen, Analysen, Skizzierungen und Befunde, welche in diesem ersten Teil behandelt wurden, dass eine Intensivierung - in welcher Form sie auch immer stattfinden möge - notwendig ist, um hier nicht nur das Interesse, das Wissen und die handlungsorientierten Fähigkeiten der SchülerInnen auszubilden, sondern im Zuge dessen auch deren Bereitschaft zur politischen Teilnahme zu fördern. Es wird aber nicht nur eine umfangreichere politische Bildung an den Schulen verlangt, sondern es müssen hier auch die zukünftigen LehrerInnen einer qualitativ hochwertigen Ausbildung unterzogen werden, um hier nicht nur die nötigen Methoden für einen guten politischen Unterricht zu erlernen, sondern um ihnen auch ihren skeptischen oder sogar ängstlichen Zugang zu politischen Themen zu nehmen. Dies hat noch stärker zu gelten, wenn man bedenkt, welcher großen Interpretationsspielraum der aktuelle Lehrplan der AHS-Oberstufe zulässt. Damit sich die Lehrpersonen überhaupt darauf einlassen können, wird nicht nur ein bestimmtes Sach- und Fachwissen benötigt, sondern es sollte auch eine gewisse Motivation vorhanden sein, um sich mit aktuellen politischen Themen auseinanderzusetzen, diese im Unterricht einzubringen und objektiv zu behandeln.

Sollte es in naher Zukunft nicht zu der Einführung eines eigenen Gegenstands „Politische Bildung“ kommen, wäre eine Neu- bzw. Umstrukturierung des aktuellen Lehrplans empfehlenswert. Es stellt sich die Frage ob eine Orientierung an den geschichtlichen Epochen der beste Zugang ist, um politische Bildung zu thematisieren. Aktuell politische Themen - wie zum Beispiel Wahlen - sollten hier vorgezogen werden, um bei den angehenden WählerInnen das nötige Interesse zu fördern, ein politisches Sach- und Fachwissen zu vermitteln sowie ihre handlungsorientierten Fähigkeiten auszubilden, um sich mit diesen Themen kritisch auseinanderzusetzen zu können.

Die empirischen Befunde weisen auf eine Situation hin, welche nicht zufriedenstellend sein kann. Viele Lehrkräfte gaben an, das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ nicht zu kennen und in folge dessen politische Themen wenig bis gar nicht in ihrem Unterricht thematisieren. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass im Lehramtstudium für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ weniger als zehn Prozent des Studiumumfangs auf die politische Bildung entfallen. Zusätzlich herrscht bei den LehrerInnen eine ähnliche Politiker- bzw. Parteiverdrossenheit wie bei ihren SchülerInnen und es stellt sich die Frage, ob dadurch ein objektiver politischer Unterricht stattfinden kann. Weitere Ergebnisse zeigen, dass eine Intensivierung des politischen Unterrichts bzw. die Einführung eines eigenen Faches sehr

wünschenswert wäre. Dies geht vor allem aus den Ergebnissen von Dirk Langes Studie hervor, welche zeigt, dass die politische Partizipationsbereitschaft mit dem Umfang des politischen Unterrichts steigt.

Die geschichtliche Entwicklung, aber auch aktuelle Initiativen zeigen, dass die „Politische Bildung“ es aufgrund ihrer Nähe zur Politik selbst schon immer schwer hatte. Ein Beispiel dafür liefert nicht nur das lang diskutierte Unterrichtsprinzip, welches durch viele politische Interessensgemeinschaften beeinflusst wurde, sondern auch Streitigkeiten über Lernbehelfe oder extreme Verzögerungen in den parlamentarischen Ausschüssen. Es bleibt trotzdem zu hoffen, dass die aktuell erwähnte Bürgerinitiative so bald wie möglich behandelt wird und im Zuge dessen eine Intensivierung von politischer Bildung an Österreichs Schulen stattfindet, um die Schülerinnen und Schüler auf ihre zukünftige Rechte und Pflichten in einem demokratischen Staat vorzubereiten und um ihre Bereitschaft an politischer Teilnahme zu fördern, um in diesem demokratischen System mitwirken zu wollen und zu können.

Ich werde die nächsten Schritte in den kommenden Monaten oder vielleicht sogar Jahren mit Spannung verfolgen. Bis dahin bleibt nur zu hoffen, dass sich immer wieder engagierte Lehrkräfte finden, die sich verpflichtet fühlen, politische Bildung in ihrem Unterricht zu thematisieren und sich für eine Ausbildung von emanzipierten SchülerInnen einsetzen.

Teil 2: Empirische Studie

1. Einleitung

Der zweite Teil meiner Arbeit widmet sich den empirischen Befunden, die aus einer von mir im Zuge der Diplomarbeit durchgeführten Befragung hervorgingen. Prinzipiell handelt es sich dabei um einen Schulvergleich, welcher die Bereitschaft zur politischen Partizipation der zugehörigen SchülerInnen überprüft und vergleicht.

Die Idee zu diesem Vergleich entstand während des „Fachbezogenen Praktikums“ (FAP), welches im Zuge der pädagogischen Ausbildung für das Lehramtstudium absolviert werden muss. In meinem Fall ist das FAP sowohl für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ als auch für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ zu absolvieren. Für das FAP in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, welches ich im Sommersemester 2014 absolvierte, wurde ich dem Rainergymnasium im fünften Wiener Gemeindebezirk zugeteilt. Die zugehörige Betreuungslehrerin war dabei Dr. Michaela Baltzarek.

Das Spezielle an dieser Schule, welche direkt an der Wiedner Hauptstraße liegt, ist das seit 2004 eingeführte autonome Pflichtfach „Einführung in das politische Leben“ für die 5. Klassen (9. Schulstufe). Aus diesem Grund war auch ich, während des angesprochenen FAP, dazu angehalten, zwei Unterrichtseinheiten zu den Themen „Menschenrechte“ und „EU-Wahl“ zu planen und mit den SchülerInnen durchzuführen.

In diesen Einheiten, aber auch während der Hospitationsstunden, welche von Frau Baltzarek selbst abgehalten wurden, habe ich gemerkt, welch hohes Interesse die SchülerInnen den Inhalten politischer Themen entgegenbrachten und wie viel sie darüber Bescheid wussten. Diese Erkenntnisse brachten mich im Zuge meiner Überlegungen für mein Diplomarbeitsthema zu dem Entschluss, eine empirische Studie durchzuführen, welche politisches Interesse, politisches Verhalten oder Wissen jener SchülerInnen des Rainergymnasiums mit SchülerInnen anderer Schulen vergleicht und die Ergebnisse auf signifikante Zusammenhänge bzw. Unterschiede überprüft. Im späteren Verlauf habe ich mich dazu entschieden, dabei speziell einen Blick auf die politische Partizipationsbereitschaft zu werfen (vgl. Kapitel 2.).

2. Warum politische Partizipation?

Zu Beginn dieser Untersuchung war mir nicht ganz klar, wie ich das oben erwähnte politische Wissen, Interesse oder Verhalten bei den SchülerInnen aussagekräftig erheben kann. Immerhin ist dieses auch immer stark vom persönlichen Umfeld der SchülerInnen geprägt.

Nach Auseinandersetzung mit den ersten didaktischen Werken, welche sich der politischen Bildung verschrieben haben, war schnell klar, dass es sich in meiner Studie um die politische Partizipation der jeweiligen SchülerInnen handeln muss. Wie schon in den Ausführungen des ersten Teils erwähnt wurde, ist ein lebendiges und legitimes demokratisches System auf die Teilnahme seiner mündigen BürgerInnen angewiesen. Der politischen Bildung im Schulunterricht kommt dabei die wichtige Aufgabe zu, dafür zu sorgen, die jeweiligen SchülerInnen zu diesen kritischen und mündigen BürgerInnen auszubilden, um eine Teilnahmebereitschaft an den politischen Prozessen der Demokratie zu fördern (vgl. Kapitel 3.1.).

Gleichzeitig ist die persönliche Subjektivität bei Antworten bezüglich der Teilnahme an bestimmten Prozessen, wie zum Beispiel, ob man sich an einer Wahl beteiligt hat, weniger gegeben, als im Vergleich zu Variablen, welche das politische Interesse oder Wissen untersuchen. Ein weiterer Grund war, dass im Bezug auf politisches Wissen es nicht nur schwer ist zu definieren, was als politisches Wissen zu gelten hat, sondern es ist in einer Befragung, wie sie im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde, zu bestimmen, welchem Wissen ein höherer Stellenwert zugemessen werden sollte und welchem nicht. Im Hinblick auf Lehrplan oder auch didaktisch theoretische Grundlagen kann hier keine einheitliche Definition getroffen werden. Hinzu kommt, dass das Ziel des politischen Unterrichts nicht bloß reine Vermittlung von Fach- und Sachwissen sein soll, sondern, wie auch schon in Teil 1 behandelt, der Unterricht Kompetenzen fördern soll um sich mit politischen Prozessen (kritisch) auseinandersetzen zu können.

Eine Überprüfung solcher Fähigkeiten, welche nicht nur eine komplexe Untersuchungsmethode, sondern auch einen größeren Zeitraum voraussetzen, wäre im Zuge dieser Diplomarbeit nicht möglich gewesen.

3. Auswahl der Schulen und Klassen

3.1. Das Rainergymnasium

Die Wahl des Rainergymnasiums fiel relativ einfach aus. Wie schon zuvor erwähnt, habe ich an dieser Schule mein FAP für „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ absolviert. Zusätzlich handelt es sich dabei um die einzige AHS in Wien bzw. sogar in ganz Österreich, welche politischen Unterricht in dieser Form anbietet.

Seit 2004 existiert hier das autonome Pflichtfach „Einführung in das politische Leben“. In der zugehörigen Beschreibung auf der Internet-Webseite der Schule verfolgt man damit folgendes Ziel:

„Da das Wahlalter (z.B. in Wien) schon auf 16 Jahre herabgesetzt wurde, ist es notwendig, bereits den 14/15jährigen Schüler/innen praxisbezogenes Wissen um politische Zusammenhänge zu vermitteln und ihnen möglichst fundierte Einblicke in politische, ökonomische und soziale Themen zu geben. In der Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen sollen sie ihre politischen Positionen klären und auf ihr Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden.“²³⁵

Dieses Fach wird jedoch nur für die 5. Klassen (9. Schulstufe) angeboten und bietet damit nicht nur für diejenigen SchülerInnen eine politische Einführung, die sich nach diesem 9. Schuljahr und der Absolvierung der Schulpflicht dazu entschließen, die Schule zu verlassen, sondern auch für jene SchülerInnen, welche kurz davor stehen, ihr 16. Lebensjahr zu erreichen und damit die Berechtigung erlangen an Wahlen teilzunehmen.

Initiiert wurde dieses autonome Pflichtfach auf Bestreben von Frau Baltzarek. Sie ist an dieser Schule außerdem die einzige Lehrkraft, welche durch ihre damalige politdidaktische Ausbildung an der Universität in Innsbruck dazu befähigt ist, dieses Fach zu unterrichten. Auch auf „derStandard.at“ wurde bereits vor einigen Jahren über die Eigenheit dieses Unterrichtsfachs berichtet.²³⁶

3.1.1. Lehrplan „Einführung in das politische Leben“

Im Zuge meines näheren Interesses bezüglich der „Einführung in das politische Leben“ (EPL) war Frau Baltzarek so nett und hat mir den Lehrplan, welcher für dieses Unterrichtsfach zusammengestellt wurde, zukommen lassen. Darin wird die Bildungs- und Lehraufgabe ähnlich wie in der Zielsetzung auf der Schul-Webseite beschrieben. Zusätzlich findet sich aber hier eine Themenauswahl, welche zwar genannt wird, dabei jedoch zusätzlich vermerkt wird, dass die Themenauswahl von den SchülerInnen getroffen wird. Angeführte Themen wären unter anderem:

- Jugendschutz

²³⁵ Autonome Oberstufe. online unter <http://rainergymnasium.at/index.php?article_id=113> (29. Mai 2015).

²³⁶ Katharina Weißinger, Wenn Teenager Gesetze prüfen. online unter <<http://derstandard.at/1229796901867/STANDARD-Serie-Next-Generation-Wenn-Teenager-Gesetze-pruefen>> (29.5.2015).

- Familienrecht
- Konsumentenschutz
- Einführung in das Arbeits- und Sozialrecht (Ferialpraxis etc.)
- politisches Alltagsverständnis
- Formen und Modelle der politischen Partizipation
- Evaluatation der Schuldemokratie
- Österreichs Parteilandschaft
- Frauenpolitik: Benachteiligung, Bevorzugung, Gleichberechtigung?
- Biologismus, Alltagsrassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Migration und Integration
- Menschenrechte: Rechte für alle
- Medien: Information - Propaganda?
- Entwicklungspolitik
- Globalisierung
- Analyse aktueller globaler und regionaler Konfliktfelder
- Besprechung aktueller politischer Ereignisse im In- und Ausland

Weiters werden im Bezug auf didaktische Grundsätze folgende Arbeitsmethoden genannt:

- offenes, projekt- und handlungsorientiertes Lernen
- Einzel- und Gruppenarbeiten samt Internet- und sonstiger Recherche mit Präsentation der Ergebnisse
- Plenardiskussionen
- Simulationen
- Fallstudien
- Kontakt zu ExpertInnen

Dabei beschränken sich die Beurteilungskriterien auf die regelmäßige und aktive Teilnahme am Unterricht.

3.1.2. Beobachtung einer Unterrichtseinheit

Im Anschluss einer meiner Befragungen bekam ich die Möglichkeit, eine EPL-Stunde in einer Klasse zu beobachten. Die Stunde galt als Vorbereitung, da in der nächsten Einheit ein Besuch im Kino mit anschließender Diskussion zum Film „Citizenfour“ am Programm stand. Dabei handelt es sich um einen Dokumentarfilm, welcher sich dem „Whistleblower“ Edward Snowden widmet und die dadurch aufkommende globale Überwachungs- und Spionageaffäre thematisiert. Die Stunde

beschäftigte sich also damit, den SchülerInnen das Grundwissen und Verständnis bezüglich dieses politisch brisanten Falls zu vermitteln und ihnen Kernpunkte verständlich zu machen. Dabei wurde nicht nur der Fall selbst thematisiert, sondern verschiedene Hintergrundaspekte, welche darauf Einfluss hatten bzw. haben, wie zum Beispiel das Verhältnis zwischen Amerika und Russland, die NSA, die Vorratsdatenspeicherung, die Rolle Österreichs oder die Anschläge des 11. Septembers.

Die Unterrichtsmethode beschränkte sich dabei zwar auf einen reinen Frontalunterricht, welcher aber so gestaltet wurde, dass nicht nur Frau Baltzarek die zugehörigen Fakten den SchülerInnen präsentierte, sondern diese wurden nacheinander im Dialog mit den SchülerInnen erarbeitet und ergänzt.

Zusätzlich gab es am Ende der Stunde eine Aufgabe, bei der die SchülerInnen ein Exzerpt zur Vorratsdatenspeicherung erstellen mussten. Dabei sollten folgende Fragen beachtet werden:

- Was ist das?
- Wer ist dafür zuständig?
- Wie ist die Situation in Österreich?

Dabei mussten alle verwendeten Informations- und Downloadquellen angegeben werden. Zusätzlich gab es den Verweis, dass Wikipedia (als nicht akzeptierte wissenschaftliche Quelle) nicht verwendet werden durfte.

Die Einheit vermittelte für das genannte Thema und den bevorstehenden Dokumentarfilm ein sehr gutes Basiswissen. Dabei war ich überrascht, wie viel die SchülerInnen bereits über den Fall wussten und wie gut sie teilweise Vernetzungen zu anderen Themengebieten herstellen konnten. Mit der dazugehörigen Aufgabe wurde außerdem sichergestellt, dass sich die SchülerInnen auch selbstständig mit dem Thema auseinandersetzten, sich mit Informationsquellen beschäftigten und dadurch ihre methodische Kompetenz förderten.

3.2. Vergleichsschulen

Die SchülerInnen der AHS in der Rainergasse sollen für diese Studie mit SchülerInnen anderer Schulen verglichen werden. Da es sich im Rainergymnasium um drei Klassen handelt, welche in der 9. Schulstufe in politischer Bildung unterrichtet werden, habe ich mich dazu entschlossen, die Daten in drei verschiedenen Schulen von je einer Klasse zu erheben und mit jenen Ergebnissen des Rainergymnasiums zu vergleichen. Man hätte hier auch nur eine Schule hernehmen und die Daten von drei verschiedenen fünften Klassen erheben können. Hier wäre jedoch zu beachten gewesen, dass alle SchülerInnen von derselben agierenden Lehrperson unterrichtet werden könnten und es

sich dann mehr um einen Vergleich zwischen den LehrerInnen und ihren Unterrichtsmethoden handeln würde, als um den Einfluss des Unterrichtsfachs „Einführung in die politische Bildung“.

Die Suche nach diesen Schulen gestaltete sich dabei doch schwieriger als erwartet. Auf direkte Anfragen per Mail, welche teils an DirektorInnen, teils an Lehrkräfte des Geschichtsunterrichts versandt wurden, folgten negative oder oft gar keine Rückmeldungen.

Schlussendlich haben sich doch drei Schulen bzw. LehrerInnen gefunden, welche diese Untersuchung unterstützen und mit ihren SchülerInnen daran teilnehmen wollten. Diese meldeten sich aufgrund einer Suchanfrage im Social-Network Facebook.

Um welche Schulen bzw. LehrerInnen es sich dabei genau handelt, möchte ich hier nicht weiter anführen, da es mir dabei nicht darum geht, den Unterricht dieser Schulen bzw. LehrerInnen zu bewerten sondern sie sollen als Musterbeispiel dafür dienen, wie sich politischer Unterricht im Zuge des Geschichtsunterrichts auswirkt.

Wie intensiv bzw. umfangreich politische Bildung im Zuge des Geschichtsunterricht bei den jeweiligen Klassen betrieben wird, wurde dabei gezielt nicht erhoben. Den Grund für diese Entscheidung sah ich darin, dass es sich um eine rein subjektive Einschätzung der LehrerInnen gehandelt hätte. Um hier Unterschiede festzustellen und diese in diese Untersuchung einzufließen lassen, hätte der Unterricht der betroffenen LehrerInnen über einen längeren Zeitraum beobachtet, ausgewertet und analysiert werden müssen. Wie aber schon erwähnt, dient diese Untersuchung dem Vergleich, ob das Fach „Einführung in das politische Leben“ Einfluss auf das Verhalten der SchülerInnen im Hinblick auf ihre politische Teilnahme hat und nicht wie sich verschiedene Unterrichtsmethoden darauf auswirken.

3.3. Auswahl der Klassen

Neben den fünften Klassen, welche schon allein aus dem Grund befragt werden mussten, weil nur in diesen Klassen das Fach EPL unterrichtet wird, habe ich mich dazu entschieden, auch Daten der siebten Klasse (11. Schulstufe) zu erheben. Die Idee dahinter ist jene, die Nachhaltigkeit und den bleibenden Einfluss des Unterrichtsfachs zu untersuchen. Ein weiterer Grund dafür ist jener, dass die SchülerInnen aus den fünften Klassen, mit einigen Ausnahmen, noch nicht das Alter von 16 Jahren erreicht haben und damit noch nicht wahlberechtigt sind bzw. waren.

Da mich aber auch das Wahlverhalten der SchülerInnen bei dieser Untersuchung interessierte - die Teilnahme an Wahlen ist immerhin die häufigste Form von politischer Partizipation - habe ich mich dazu entschlossen, die siebten Klassen ebenfalls zu analysieren. In diesen waren die meisten SchülerInnen bereits berechtigt, an einer Wahl teilzunehmen (z.B. EU-Wahl 2014).

4. Gestaltung des Fragebogens

Die Studie von Dirk Lange²³⁷, welche sich der politischen Partizipation von deutschen SchülerInnen widmet, wurde in dieser Arbeit bereits vorgestellt und ihre Ergebnisse thematisiert (vgl. Teil 1, Kapitel 6.). Ich habe mich mit dieser Studie schon vor dieser Arbeit intensiv auseinandergesetzt und im Hinblick auf die Gestaltung des Fragebogens mich dazu entschlossen, den Fragebogen als Grundlage herzunehmen und meinen Untersuchungszielen anzupassen.

Dabei ist anzumerken, dass sich die Studie „Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen.“ von meiner Untersuchung insofern unterscheidet, dass dabei nicht nur der Zusammenhang des politischen Unterrichts im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft untersucht wurde, sondern zum Beispiel auch der Einfluss der sozialen Schicht. Für meine Untersuchung spielen einige Parameter, welche in der Studie von Dirk Lange erhoben wurden, keine Rolle. Es geht hier rein darum, ob das Fach „Einführung in das politische Leben“, und damit ein erhöhter und konzentrierter Umfang von politischer Bildung, Einfluss auf die politische Partizipationsbereitschaft der jeweiligen Jugendlichen hat. Es wurden daher einige Fragen gestrichen bzw. für meine Zwecke adaptiert bzw. auch an das politische System Österreichs angepasst.

Insgesamt besteht der von mir verwendete Fragebogen (siehe Anhang) aus elf Fragen. Die ersten acht sind anhand einer Skala von eins bis vier zu bewerten, wobei bei allen Fragen eins den niedrigsten Wert und vier den höchsten Wert repräsentiert. Durch die ersten drei Fragen wird ein Index gebildet, welcher die SchülerInnen in 3 Gruppen (niedrige, mittlere und hohe Partizipationsbereitschaft) einteilt. Die darauffolgenden Fragen beziehen sich auf die Gesprächs- bzw. Diskussionsbereitschaft bezüglich politischer Themen mit Eltern und Freunden, auf die Einschätzung ihres Wissen zur Politik, die Bedeutung des Politikunterrichts für ihr Wissen, die Bereitschaft zum politischen und gesellschaftlichen Engagement sowie zwei Fragen zum Thema Wahlen. Diese Fragen wurden deshalb ausgewählt, weil sie alle die politische Partizipation beeinflussen. So besteht zum Beispiel ein direkter Zusammenhang zwischen einem hohen Interesse an politischen Themen und der Bereitschaft, an politischen Prozessen teilzunehmen. Diese Daten wurden im Hinblick auf die dazugehörige Schulen ausgewertet, verglichen und analysiert.

Die Fragen sind dabei so gestaltet, dass vierzehnjährige Kinder und Jugendliche kein Problem dabei haben sollten, den Fragebogen zu verstehen. Bevor ich mich mit dem Fragebogen in die jeweiligen Schulen begeben habe, wurde mit zwei fünfzehnjährigen Personen eine Testbefragung

²³⁷ Lange, Politikunterricht im Fokus.

durchgeführt, dabei gab es im Hinblick auf Verständnis keine weiteren Probleme und somit keine weiteren Veränderungen.

Der Einleitungstext des Fragebogens weist darauf hin, dass diese Befragung im Zuge einer wissenschaftlichen Arbeit durchgeführt wurde, dabei wird zusätzlich der Begriff der politischen Partizipation, durch zwei bis drei Beispiele erläutert. Dabei wurde den SchülerInnen zusätzlich versichert, dass ihre Daten anonym sowie vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

5. Durchführung

Die Befragungen der verschiedenen Klassen erfolgten alle im April 2015. Dabei wurde mit den zuständigen LehrerInnen ein Termin und Zeitpunkt vereinbart, zu dem sie die zu befragenden Klassen unterrichteten. Zuvor wurden die zuständigen SchulleiterInnen über mein Vorhaben informiert und die dazugehörige Erlaubnis für die Durchführung eingeholt. Bei manchen Klasse, wurde mein Besuch schon vorher angekündigt, bei anderen war es sozusagen ein Überraschungsbesuch.

Egal ob eine Vorankündigung stattgefunden hat oder nicht, ich habe mich als aller erst bei allen SchülerInnen vorgestellt und sie darüber informiert, worum es sich in den nächsten zehn bis fünfzehn Minuten drehen würde. Im Prinzip wurde der Einleitungstext des Fragebogens mündlich kommuniziert.

Nach diesen kurzen Worten sollte eine kurze Klarstellung des Wortes „Partizipation“ folgen. Dies wurde in Form eines Brainstormings bzw. einer „Mind Map“ durchgeführt. Dabei wurde von mir zunächst der Begriff „Politische Partizipation“ an die Tafel geschrieben. Die erste Frage bezog sich dabei auf das Wort „Partizipation“, ich wollte von den SchülerInnen wissen, ob sie mit diesem Begriff etwas anfangen könnten bzw. was dieser Begriff noch bedeuten könnte. In den Blicken der meisten SchülerInnen herrschte dabei oft Ratlosigkeit, nach einigen Sekunden wusste aber dann doch zumindest ein Schüler bzw. eine SchülerIn die richtige Antwort, nämlich „Teilnahme“. Dieser Begriff wurde, etwas kleiner, auf der Tafel ergänzt.

Danach hatten die SchülerInnen die Aufgabe, mir alle Formen der „politischen Teilnahme“ aufzuzählen, welche ihnen bekannt waren. In manchen Klassen kam dabei mehr, in anderen wiederum etwas weniger. Aufgrund der Tafelbilder konnte von mir kein wesentlicher Unterschied festgestellt werden, ob es sich dabei um eine Klasse des Rainergymnasiums oder eine der Vergleichsschulen handelte.

Im folgenden einige Tafelbilder im Vergleich:

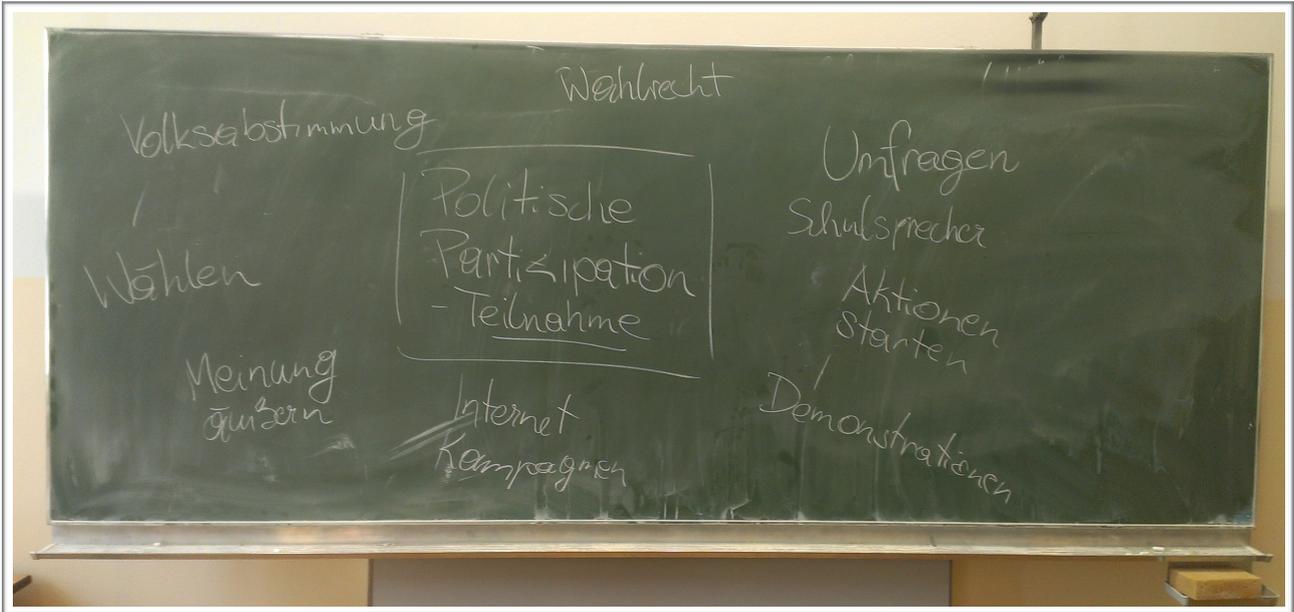


Abb. 3: Tafelbild 1



Abb. 4: Tafelbild 2

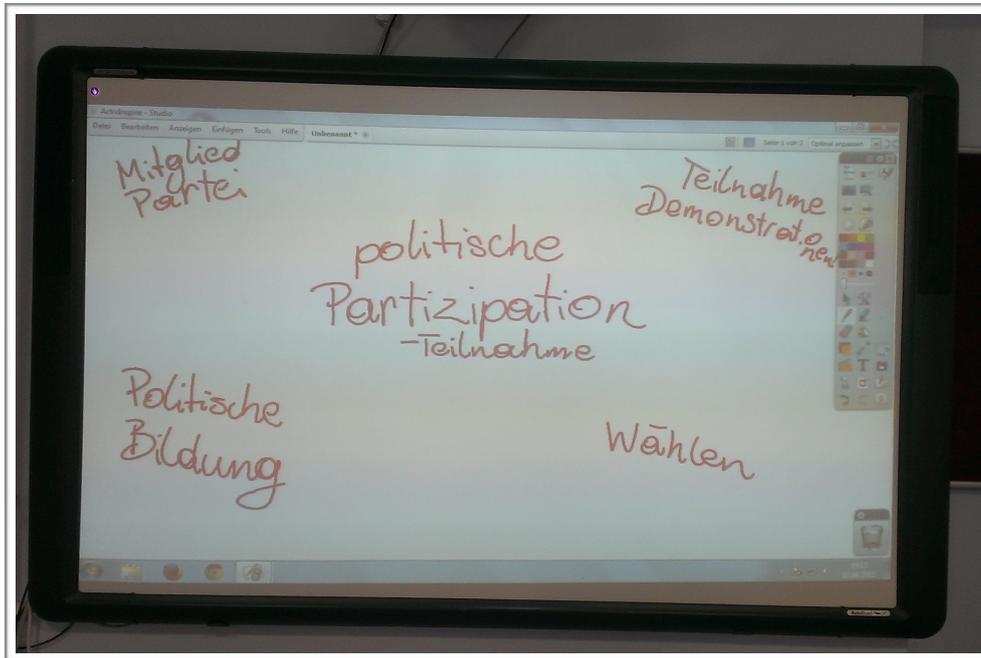


Abb. 5: Tafelbild 3

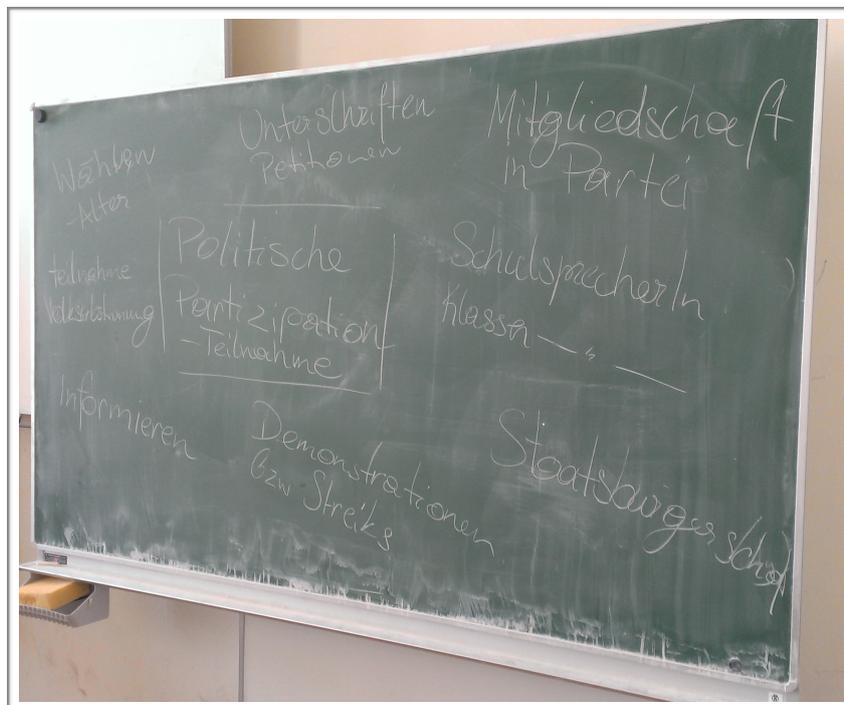


Abb. 6: Tafelbild 4

Das Tafelbild 1 weist dabei das stärkste Feedback aller Klassen auf. Begriffe, die genannt wurden, sind zum Beispiel „Mitglied in einer Partei werden“, „Wählen“, „Demonstrieren“, „Streiks“ und „Schule bzw. Klassensprecher“. Bei letzterem Begriff muss jedoch hinzugefügt werden, dass dieser Begriff oft erst dann gefallen ist, als ich die SchülerInnen gefragt habe, ob ihnen eine Möglichkeit zur politischen Teilnahme direkt an ihrer Schule einfallen würde. Ganz von allein wäre dieser Begriff ansonsten wohl nicht so oft genannt worden.

Nach dieser kurzen Einführung konnte ich davon ausgehen, dass die SchülerInnen mit dem Begriff „Politische Partizipation“ besser vertraut waren und die Fragebögen wurden ausgeteilt. Dabei wurde nochmals darauf hingewiesen, dass alle Daten vertraut behandelt werden und vor allem, dass diese Befragung auf freiwilliger Basis erfolgt. Zusätzlich wurde erwähnt, dass es sich dabei um keine Gruppenarbeit handelt und jede Person den Fragebogen selbstständig und allein ausfüllen sollte. Für etwaige Fragen stand ich dabei jederzeit zur Verfügung. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte je nach Klasse ungefähr fünf bis zehn Minuten und die Bögen wurden am Ende von mir eingesammelt oder von den SchülerInnen nach vorne gebracht.

Zum Schluss habe ich mich bei den SchülerInnen für ihre Teilnahme und Mitarbeit bedankt und darauf verwiesen, dass die Ergebnisse ihrer zuständigen Lehrkraft übermittelt werden. Insgesamt dauerte das geschilderte Prozedere nie länger als 15 Minuten.

6. Stichprobe und Aussagekraft

Die Untersuchung wurde in zwölf Klassen durchgeführt, daran nahmen insgesamt 238 SchülerInnen teil. Dabei handelte es sich um 124 SchülerInnen der Vergleichsschulen und 114 SchülerInnen des Rainergymnasiums. Leider konnten zwei erhobene Fragebögen der Vergleichsschulen nicht beachtet werden, weil bei diesen zwei Fällen von meiner Seite nicht davon ausgegangen werden konnte, dass diese mit bestem Gewissen ausgefüllt wurden. Ein Fragebogen wurde dabei zum Beispiel als „HC Strache“ ausgefüllt. Insgesamt wurden also 236 Fragebögen ausgewertet.

Mir ist durchaus bewusst, dass es wünschenswert gewesen wäre, die Daten von noch mehr SchülerInnen zu erheben. Hier waren mir aber leider die Hände gebunden, da, wie schon erwähnt, das Rainergymnasium die einzige Schule in Wien ist, die das Unterrichtsfach EPL autonom eingeführt hat. Die Stichprobe der Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe wollte ich annähernd so groß halten wie jene des Rainergymnasiums, um hier keine Ergebnisverfälschung zu riskieren.

Sieht man sich die Gesamtzahlen bezüglich der Verteilung der weiblichen bzw. männlichen SchülerInnen an Österreichs AHS an, liegt der Anteil der weiblichen Schülerinnen bei 54,2% und jener der männlichen Schüler bei 45,8%.²³⁸

Das Verhältnis meiner Erhebung ergibt sich dabei wie folgt:

Tab. 1: Geschlechter Verteilung

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	68	46	114
		% innerhalb von Schule	59,6%	40,4%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	72	50	122
		% innerhalb von Schule	59,0%	41,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	140	96	236
		% innerhalb von Schule	59,3%	40,7%	100,0%

Es ergibt sich dabei keine hundertprozentige Repräsentation im Hinblick auf oben erwähnte Gesamtverteilung. Was jedoch gegeben ist, ist die beinahe gleiche Geschlechterverteilung des Rainergymnasiums und der Vergleichsschulen.

Aufgrund der Anzahl und Verteilung der SchülerInnen kann ich hier keinen Anspruch auf vollständige Repräsentativität stellen. Der Anspruch dieser Untersuchung liegt jedoch darin, zu untersuchen, ob sich bei den beiden Gruppen (SchülerInnen des Rainergymnasiums und

²³⁸ Statistik Austria, Schulbesuch. online unter <http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html> (1. Juni 2015).

SchülerInnen der Vergleichsschulen) Unterschiede ergeben, welche auf das Unterrichtsfach „Einführung in Politische Leben“ zurückzuführen sind.

7. Hypothesen

Aufgrund des zusammengestellten Fragebogens und der zuvor genannten Ausführungen ergeben sich folgende Hypothesen:

H1: Index Partizipationsbereitschaft

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, weisen eine signifikant höhere Partizipationsbereitschaft auf als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H2: Gesprächsbereitschaft mit Eltern

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, weisen eine signifikant höhere Gesprächsbereitschaft mit ihren Eltern auf als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H3: Politische Diskussionen mit Freunden und Bekannten

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, weisen eine signifikant höhere Diskussionsbereitschaft mit ihren Freunden bzw. Bekannten bezüglich politischer Themen auf als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H4: Wissen über politische Institutionen

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, schätzen ihr Wissen bezüglich Institutionen des politischen Systems Österreich signifikant besser ein als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H5: Verfolgung der politischen Entwicklung (Interesse)

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, verfolgen die aktuellen politischen Entwicklungen signifikant stärker und weisen damit ein höheres Interesse an aktuellen politischen Ereignissen auf als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H6: Wichtigkeit des Politikunterrichts für das politische Wissen

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, bewerten den Politikunterricht für ihr persönliches politisches Wissen signifikant wichtiger und damit positiver als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H7: Politisches und gesellschaftliches Engagement

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, weisen ein signifikant höheres politisches und gesellschaftliches Engagement auf als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H8: Wahlbeteiligung

SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche im Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ unterrichtet werden / wurden, weisen eine signifikant höhere Wahlbeteiligung unter den wahlberechtigten SchülerInnen auf als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

H9: Parteipräferenz

Es ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang betreffend der Schule und der jeweiligen Parteipräferenz.

8. Empirische Ergebnisse

Alle erhobenen Daten wurden in IBM's „SPSS Statistics 22“ eingegeben und nicht nur im Hinblick darauf ausgewertet, ob es sich dabei um SchülerInnen des Rainergymnasium oder der Vergleichsschulen handelt, sondern auch nach Klasse. Dadurch sollen Unterschiede bzw. Zusammenhänge, je nach Klasse, festgestellt werden können. Die Ergebnisse der jeweiligen Kreuztabellen wurden dabei auf ihre Signifikanz (p), anhand des Chi-Quadrat-Tests überprüft. Wobei p nicht größer als 5% (0,05) sein durfte, um von einer gegebenen Signifikanz auszugehen. Mit einem Wert unter 0,05 kann also eine richtige Nullhypothese mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% angenommen werden.

8.1. Index Partizipationsbereitschaft

Wie schon erwähnt, wurde anhand der ersten drei Fragen ein Index gebildet, welcher die Partizipationsbereitschaft der befragten SchülerInnen messen sollte. Diese Methode wurde auch bei der Untersuchung von Dirk Lange angewandt.

Dabei handelt es sich um die Fragen:

1. „Wie stark interessierst du dich für Politik?“
2. „Hältst du es für wichtig, dich an Wahlen zu beteiligen?“
3. „Kannst du dir vorstellen, dich in Zukunft gesellschaftlich oder politisch zu engagieren?“

Es werden dabei drei Gruppen gebildet, welche sich aufgrund der Addition der einzelnen Werte ergeben (Einstufung von 1-4) und wie folgt aufgegliedert sind:

- 3-6 geringe Bereitschaft zur Partizipation
- 7-9 mittlere Bereitschaft zur Partizipation
- 10-12 hohe Bereitschaft zur Partizipation

8.1.1. Fünfte Klassen

Geringe Partizipationsbereitschaft

Tab. 2: Geringe Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)

			Faele niedrige Part		Gesamt
			,00	1,00	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	55	3	58
		% innerhalb von Schule	94,8%	5,2%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	33	20	53
		% innerhalb von Schule	62,3%	37,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	88	23	111
		% innerhalb von Schule	79,3%	20,7%	100,0%

Mittlere Partizipationsbereitschaft

Tab. 3: Mittlere Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)

			Faele mittlere Part		Gesamt
			,00	1,00	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	21	37	58
		% innerhalb von Schule	36,2%	63,8%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	32	21	53
		% innerhalb von Schule	60,4%	39,6%	100,0%
Gesamt		Anzahl	53	58	111
		% innerhalb von Schule	47,7%	52,3%	100,0%

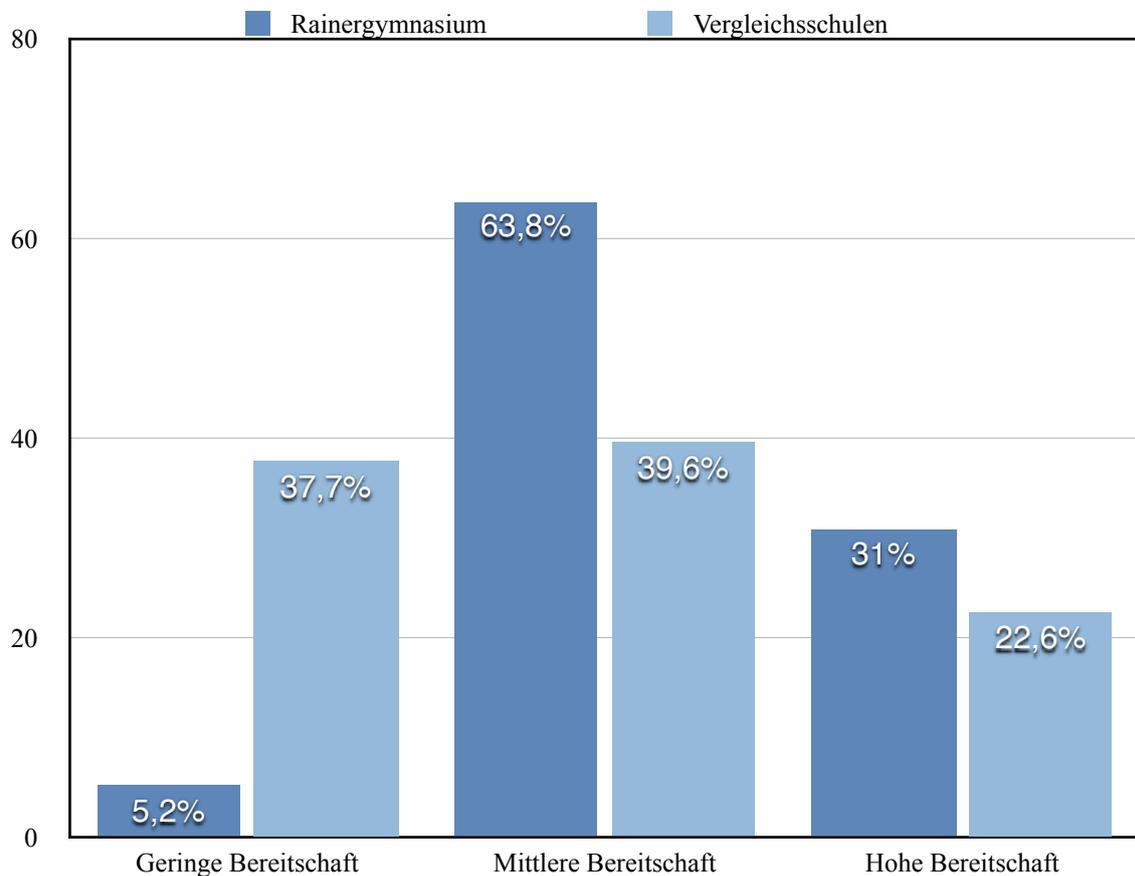
Hohe Partizipationsbereitschaft

Tab. 4: Hohe Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)

			Faele hohe Part		Gesamt
			,00	1,00	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	40	18	58
		% innerhalb von Schule	69,0%	31,0%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	41	12	53
		% innerhalb von Schule	77,4%	22,6%	100,0%
Gesamt		Anzahl	81	30	111
		% innerhalb von Schule	73,0%	27,0%	100,0%

Hier sind einzig und allein die Werte zu betrachten, welche unter 1,00 ausgewiesen werden, da es sich hier um den Anteil der befragten SchülerInnen handelt, welche der jeweiligen Gruppe zuzuordnen sind. Dabei ergibt sich folgendes Diagramm:

Abb. 7: Index Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)



Es ist zu erkennen, dass die SchülerInnen des Rainergymnasiums nicht nur höhere Werte bei der hohen (+8,4%) und mittleren Bereitschaft (+24,2%) zeigen, sondern sich auch ein sehr geringer Anteil an SchülerInnen ergibt, welche der Gruppe der „geringen Bereitschaft“ zuzuordnen sind (-32,5%).

Dabei ist jedoch anzumerken, dass im Fall der hohen Bereitschaft keine Signifikanz gegeben ist ($p = 0,320$), diese aber durchaus bei der geringen Bereitschaft ($p = 0,000$) und mittleren Bereitschaft ($p = 0,011$) anzunehmen ist. Es ergibt sich dadurch ein signifikanter Unterschied, betreffend der niedrigen sowie mittleren Partizipationsbereitschaft der SchülerInnen der fünften Klassen des Rainergymnasiums und jener der Vergleichsschulen.

8.1.2. Siebte Klassen

Geringe Partizipationsbereitschaft

Tab. 5: Geringe Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)

			Faelle niedrige Part		Gesamt
			,00	1,00	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	48	8	56
		% innerhalb von Schule	85,7%	14,3%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	59	10	69
		% innerhalb von Schule	85,5%	14,5%	100,0%
Gesamt		Anzahl	107	18	125
		% innerhalb von Schule	85,6%	14,4%	100,0%

Mittlere Partizipationsbereitschaft

Tab. 6: Mittlere Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)

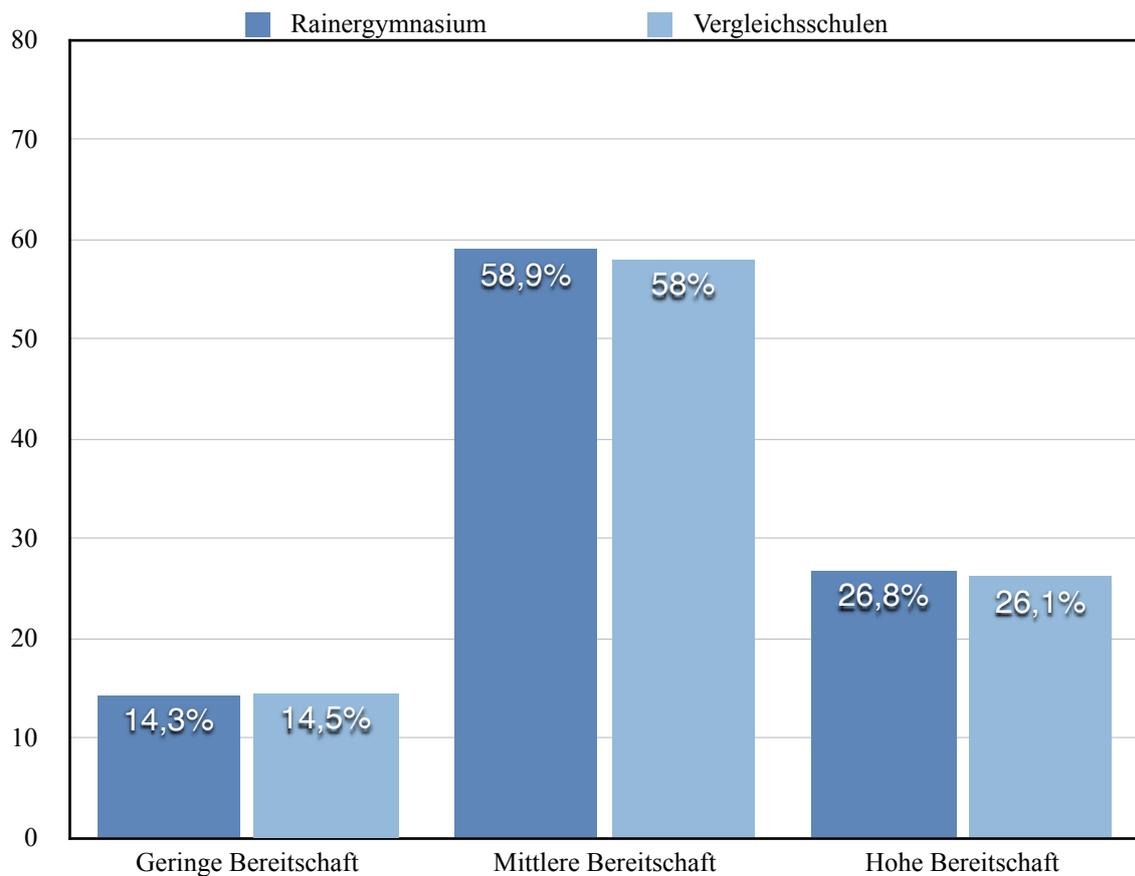
			Faelle mittlere Part		Gesamt
			,00	1,00	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	23	33	56
		% innerhalb von Schule	41,1%	58,9%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	29	40	69
		% innerhalb von Schule	42,0%	58,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	52	73	125
		% innerhalb von Schule	41,6%	58,4%	100,0%

Hohe Partizipationsbereitschaft

Tab. 7: Hohe Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)

			Faelle hohe Part		Gesamt
			,00	1,00	
Schule	Rainergymnasium	Anzahl	41	15	56
		% innerhalb von Schule	73,2%	26,8%	100,0%
	Vergleichsschulen	Anzahl	51	18	69
		% innerhalb von Schule	73,9%	26,1%	100,0%
Gesamt		Anzahl	92	33	125
		% innerhalb von Schule	73,6%	26,4%	100,0%

Abb. 8: Index Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)



Vergleicht man die Werte mit jenen der fünften Klassen, fällt nicht nur auf, dass sich hier geringe Unterschiede zwischen den Schulen ergeben (Geringe Bereitschaft: +0,2%; Mittlere Bereitschaft: +0,9%; Hohe Bereitschaft: 0,7%), sondern auch, dass bei keiner Gruppe eine Signifikanz festgestellt werden konnte (Geringe Bereitschaft $p = 0,974$; Mittlere Bereitschaft $p = 0,914$; Hohe Bereitschaft $p = 0,930$).

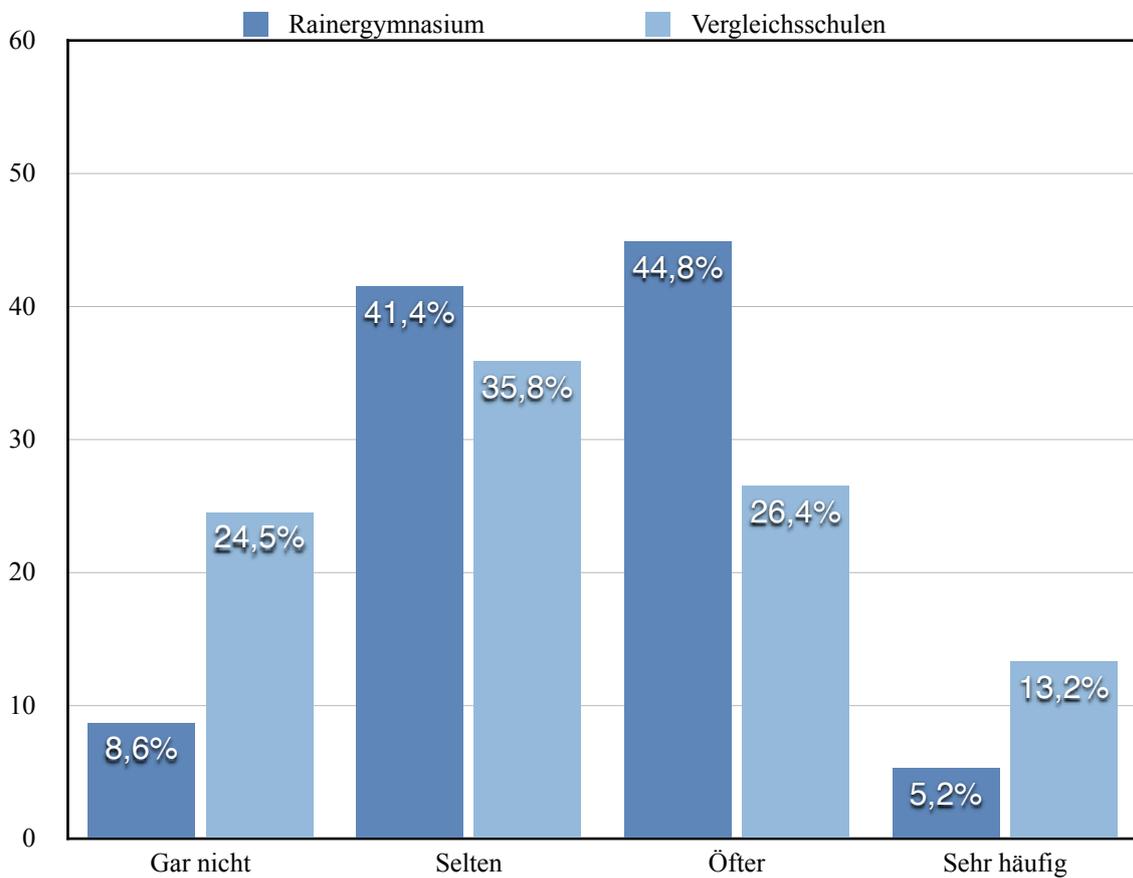
8.2. Gesprächsbereitschaft mit Eltern

8.2.1. Fünfte Klassen

Tab. 8: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (5. Klassen)

	Gar nicht	Selten	Öfter	Sehr häufig
Rainergymnasium	8,6 %	41,4 %	44,8 %	5,2 %
Vergleichsschulen	24,5 %	35,8 %	26,4 %	13,2 %
Gesamt	18,2 %	38,7 %	36,0 %	9,0 %

Abb. 9: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (5. Klassen)



SchülerInnen der fünften Klassen in den Vergleichsschulen geben zwar öfter an, „sehr häufig“ mit ihren Eltern über Politik zu sprechen. Rechnet man aber die beiden Werte „Öfter“ und „Sehr häufig“ zusammen, liegen jene SchülerInnen des Rainergymnasiums bei genau 50% und jene der Vergleichsschulen bei 39,6%. Zusätzlich geben weniger SchülerInnen des Rainergymnasiums (50%) an, „Gar nicht“ oder „Selten“ mit ihren Eltern über politische Themen zu sprechen als die SchülerInnen der Vergleichsschulen (60,4%).

Tab. 9: Chi-Quadrat Test, Gesprächsbereitschaft (5. Klassen)

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	9,130 ^a	3	,028
Likelihood-Quotient	9,342	3	,025
Zusammenhang linear-mit-linear	1,236	1	,266
Anzahl der gültigen Fälle	111		

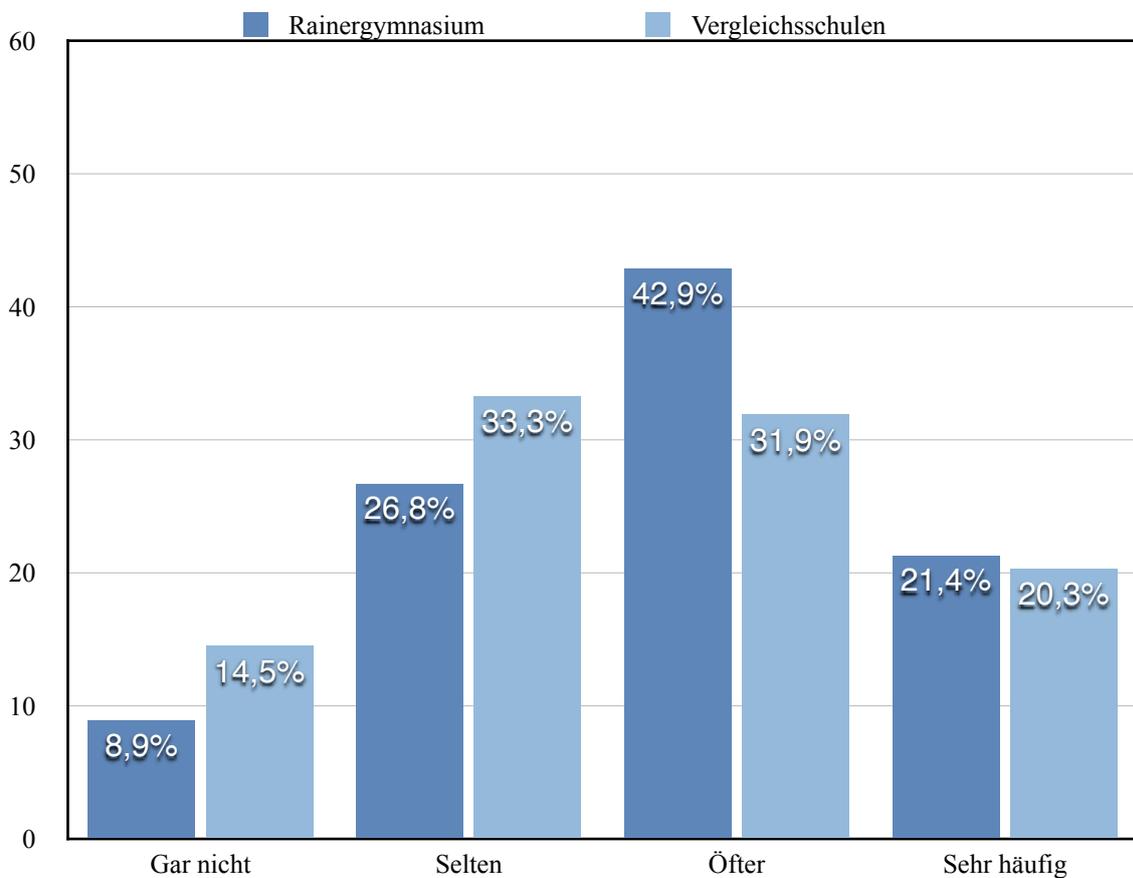
Mit $p = 0,028$ kann ein signifikanter Zusammenhang bezüglich des Gesprächsverhaltens mit den Eltern und der besuchten Schule festgestellt werden.

8.2.2. Siebte Klassen

Tab. 10: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (7. Klassen)

	Gar nicht	Selten	Öfter	Sehr häufig
Rainergymnasium	8,9 %	26,8 %	42,9 %	21,4 %
Vergleichsschulen	14,5 %	33,3 %	31,9 %	20,3 %
Gesamt	12,0 %	30,4 %	31,9 %	20,3 %

Abb. 10: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (7. Klassen)



Summiert man hier wieder die Werte von „Öfter“ und „Sehr häufig“, stellt man fest, dass die SchülerInnen der 7. Klassen des Rainergymnasiums (64,3%) insgesamt häufiger mit ihren Eltern über Politik sprechen als die SchülerInnen der Vergleichsschulen (52,2%).

Jedoch kann im Bezug auf die siebten Klassen kein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,519$) zwischen Gesprächsverhalten und Schule festgestellt werden.

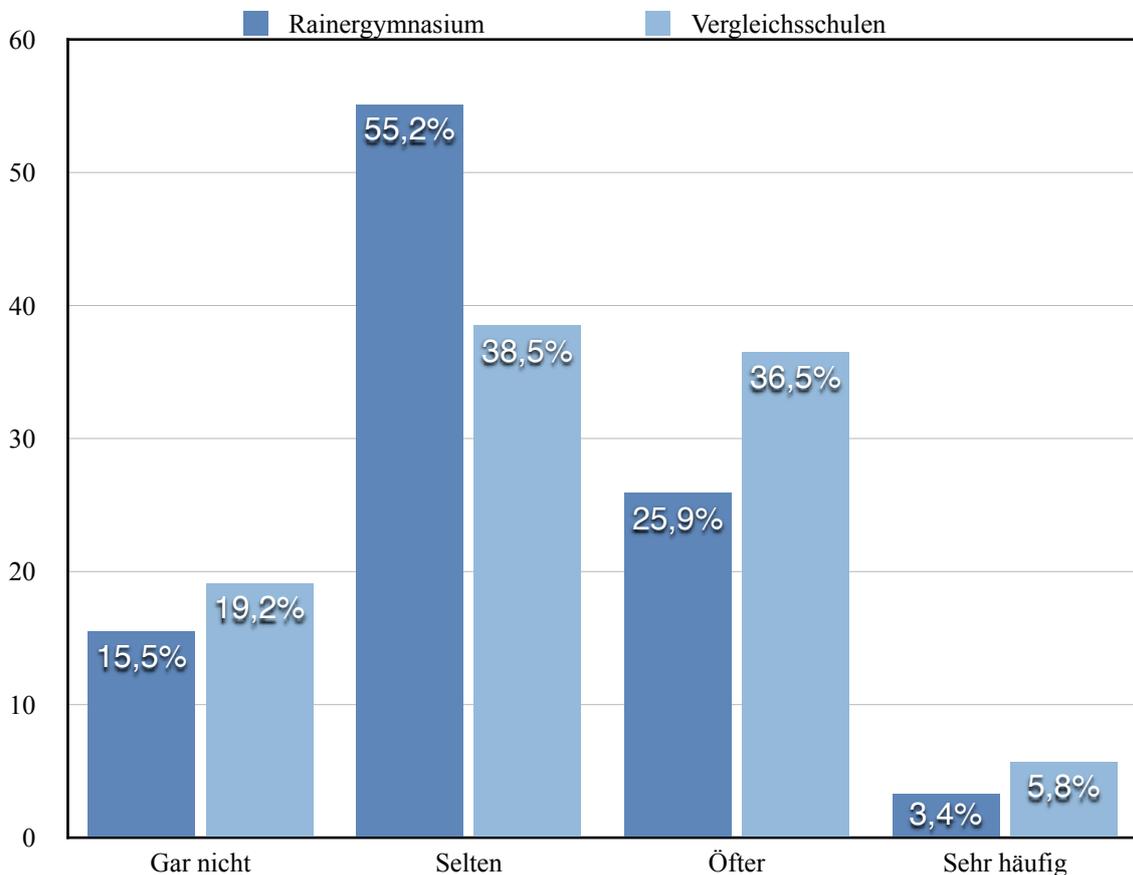
8.3. Politische Diskussionen mit Freunden und Bekannten

8.3.1. Fünfte Klassen

Tab. 11: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (5. Klassen)

	Gar nicht	Selten	Öfter	Sehr häufig
Rainergymnasium	15,5 %	55,2 %	25,9 %	3,4 %
Vergleichsschulen	19,2 %	38,5 %	36,5 %	5,8 %
Gesamt	17,3 %	47,3 %	30,9 %	4,5 %

Abb. 11: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (5. Klassen)



Im Vergleich zu den Gesprächen mit den Eltern weisen die SchülerInnen der Vergleichsschulen (42,3%) eine höhere Diskussionsbereitschaft auf als jene SchülerInnen des Rainergymnasiums (29,3%). In Folge dessen geben mehrere SchülerInnen des Rainergymnasiums an, in ihrem Freundes- bzw. Bekanntenkreis „selten“ oder „gar nicht“ über Politik zu diskutieren.

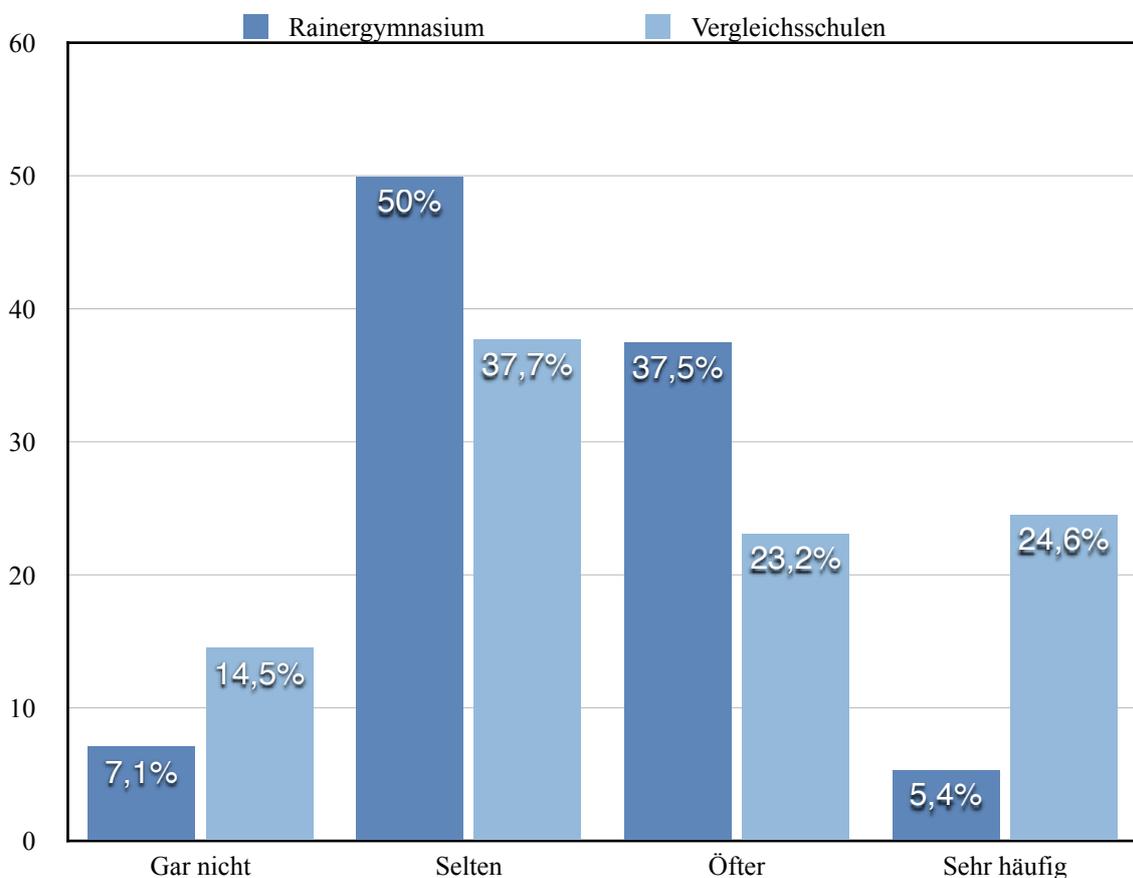
Mit $p=0,365$ kann hier jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gesprächsbereitschaft mit FreundInnen oder Bekannten festgestellt werden.

8.3.2. Siebte Klassen

Tab. 12: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (7. Klassen)

	Gar nicht	Selten	Öfter	Sehr häufig
Rainergymnasium	7,1 %	50,0 %	37,5 %	5,4 %
Vergleichsschulen	14,5 %	37,7 %	23,2 %	24,6 %
Gesamt	11,2 %	43,2 %	29,6 %	16,0 %

Abb. 12: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (7. Klassen)



In den siebten Klassen weisen die SchülerInnen der Vergleichsschulen (47,9%) insgesamt eine höhere Gesprächsbereitschaft mit ihren FreundInnen und Bekannten auf als die SchülerInnen des Rainergymnasiums (42,9%).

Hier kann jedoch ein signifikanter Zusammenhang ($p=0,008$) von Schule und Diskussionsbereitschaft festgestellt werden.

Interessant ist auch, dass die Gesprächsbereitschaft mit dem Alter insgesamt zu steigen scheint. So wird in den siebten Klassen (45,6%) insgesamt häufiger angegeben, mit Freunden oder Bekannten

„öfter“ oder „sehr häufig“ über politische Themen zu diskutieren, als in den fünften Klassen (35,4%).

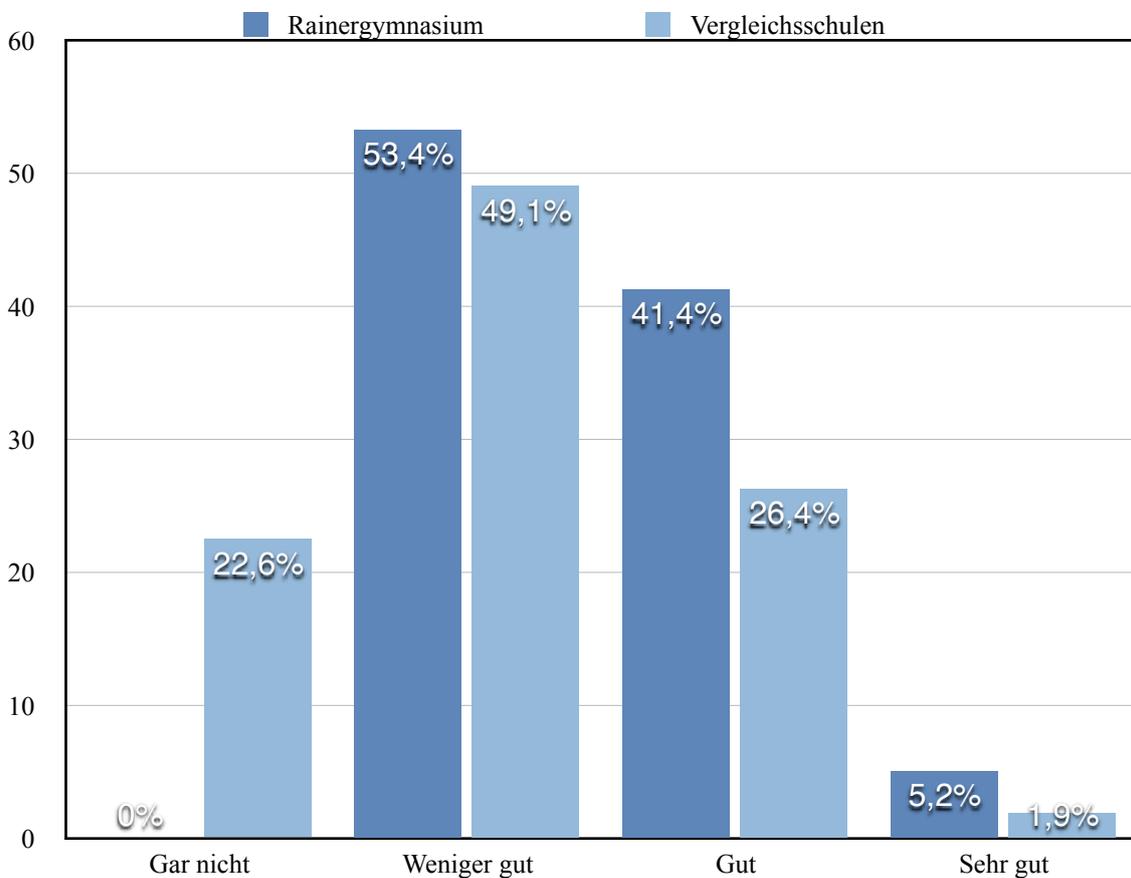
8.4. Wissen über politische Institutionen

8.4.1. Fünfte Klassen

Tab. 13: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (5. Klassen)

	Gar nicht	Weniger gut	Gut	Sehr gut
Rainergymnasium	0,0 %	53,4 %	41,4 %	5,2 %
Vergleichsschulen	22,6 %	49,1 %	26,4 %	1,9 %
Gesamt	10,8 %	51,4 %	34,2 %	3,6 %

Abb. 13: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (5. Klassen)



Der Unterschied der SchülerInnen des Rainergymnasiums (46,6%) und jener der Vergleichsschule (28,3%), welche ihre Kenntnis bezüglich der politischen Institutionen Österreichs auf „gut“ oder „sehr gut“ schätzen, beträgt 18,3%. Außerdem gilt es zu beachten, dass keine einzige Schülerin bzw. kein einziger Schüler der fünften Klassen des Rainergymnasiums angegeben hat, sich „gar nicht“ mit den politischen Institutionen auszukennen.

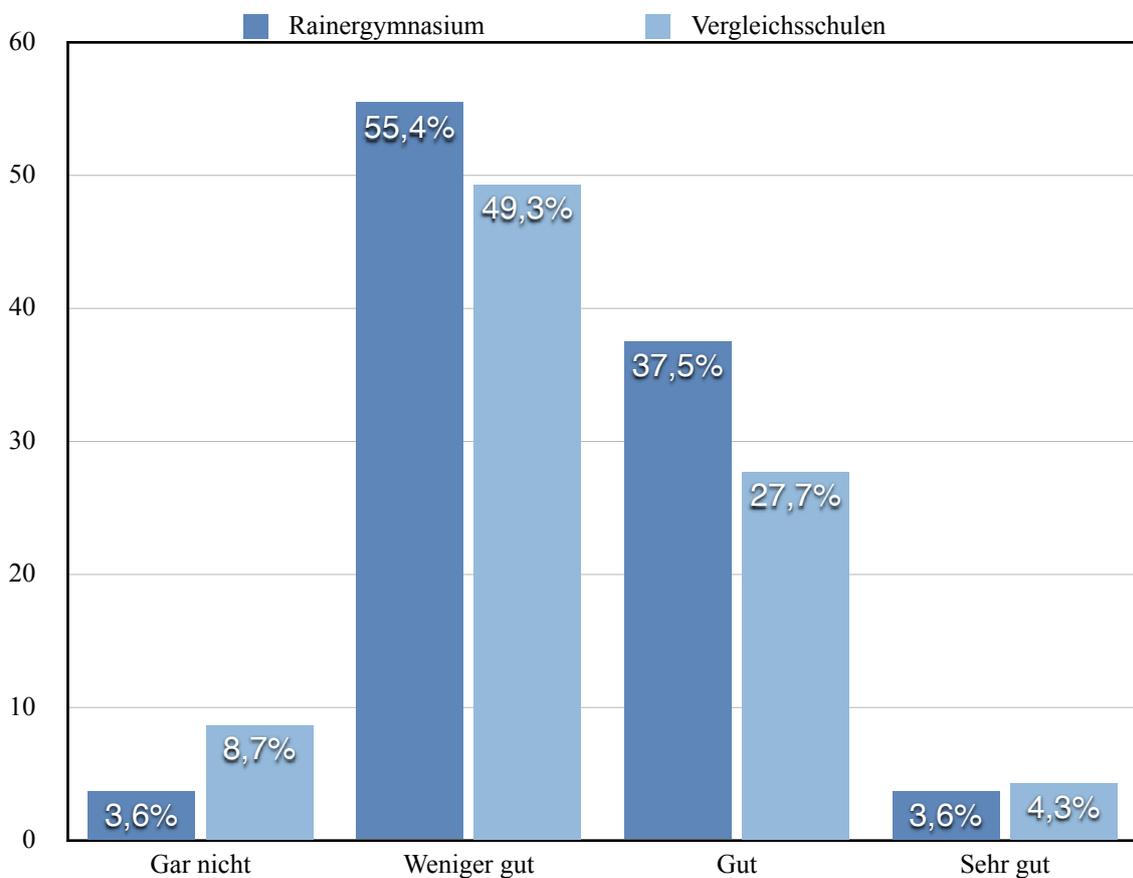
Mit $p=0,001$ ist zusätzlich ein hoher signifikanter Zusammenhang zwischen der besuchten Schule mit bzw. ohne Unterrichtsfach EPL und der Selbsteinschätzung über das persönliche Wissen bezüglich der politischen Institutionen in Österreich gegeben.

8.4.2. Siebte Klassen

Tab. 14: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (7. Klasse)

	Gar nicht	Weniger gut	Gut	Sehr gut
Rainergymnasium	3,6 %	55,4 %	37,5 %	3,6 %
Vergleichsschulen	8,7 %	49,3 %	27,7 %	4,3 %
Gesamt	6,4 %	52,0 %	37,6 %	4,0 %

Abb. 14: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (7. Klasse)



Die Selbsteinschätzung bezüglich der Kenntnis über heimische politische Institutionen ist bei den SchülerInnen der 7. Klassen des Rainergymnasiums zwar mit 41,1% noch immer insgesamt höher als bei den SchülerInnen der Vergleichsschulen (31,0%), jedoch auch geringer als der Wert der fünften Klassen.

Zusätzlich kann über den Zusammenhang von Schule und Selbsteinschätzung über Wissen keine Signifikanz ($p=0,674$) festgestellt werden.

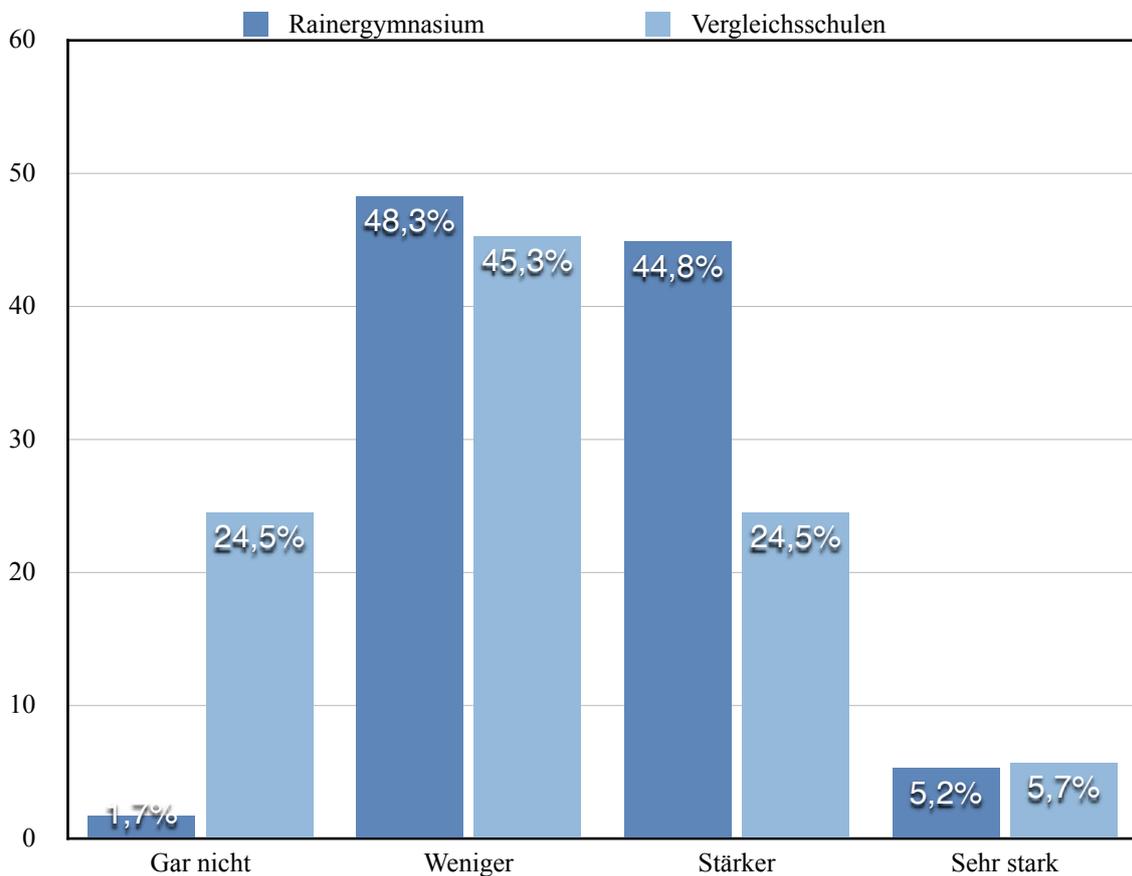
8.5. Verfolgung der politischen Entwicklung (Interesse)

8.5.1. Fünfte Klassen

Tab. 15: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (5. Klassen)

	Gar nicht	Weniger	Stärker	Sehr stark
Rainergymnasium	1,7 %	48,3 %	44,8 %	5,2 %
Vergleichsschulen	24,5 %	45,3 %	24,5 %	5,7 %
Gesamt	12,6 %	46,8 %	35,1 %	5,4 %

Abb. 15: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (5. Klassen)



Insgesamt gesehen ergibt sich bei den SchülerInnen des Rainergymnasiums (50,0%) ein Wert von +20% in Bezug darauf, ob die SchülerInnen „stärker“ oder „sehr stark“ politische Entwicklungen verfolgen bzw. sich dafür interessieren als die SchülerInnen der Vergleichsschulen (30,2%).

Ebenso anzumerken ist hier der extrem geringe Anteil (1,7%) an SchülerInnen, welche angegeben haben, sich „gar nicht“ für die politische Entwicklung zu interessieren.

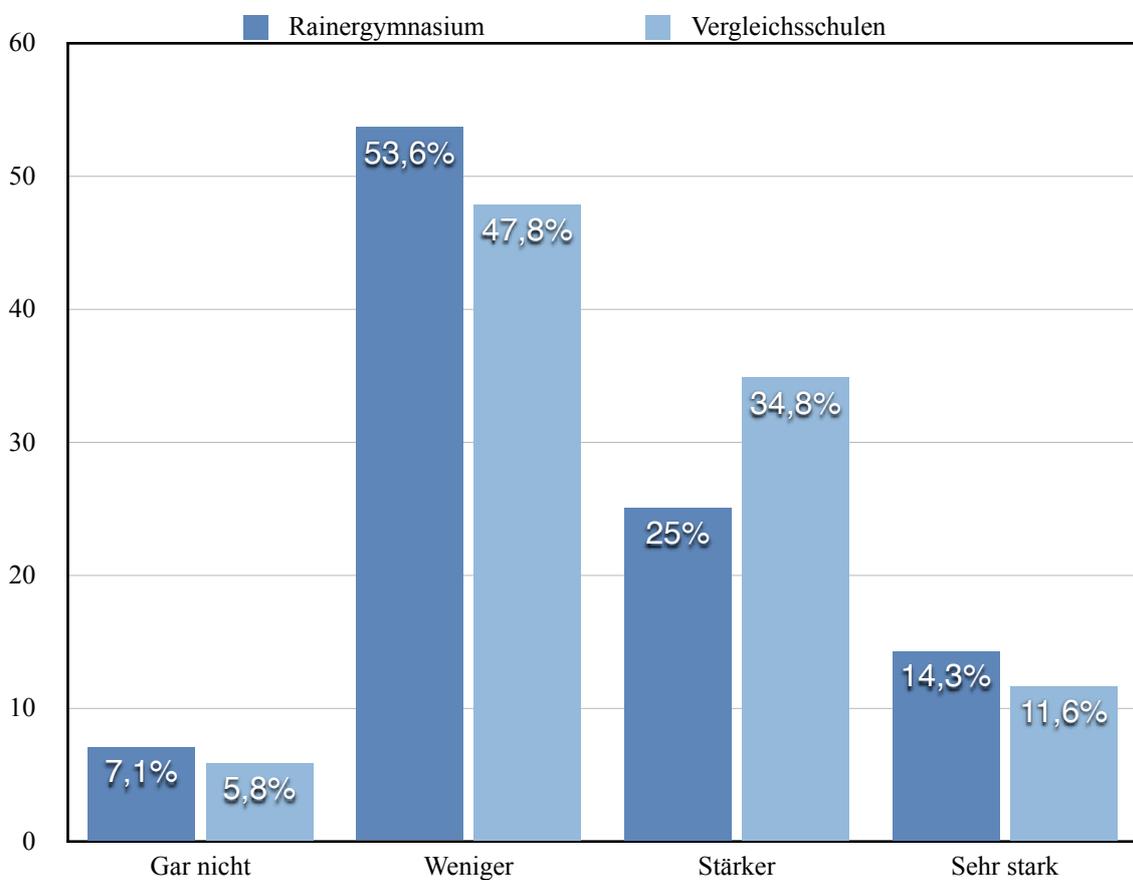
Außerdem kann für diese Variable ein hoch signifikanter Zusammenhang ($p=0,002$) angenommen werden.

8.5.2. Siebte Klassen

Tab. 16: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (7. Klassen)

	Gar nicht	Weniger	Stärker	Sehr stark
Rainergymnasium	7,1 %	53,6 %	25,0 %	14,3 %
Vergleichsschulen	5,8 %	47,8 %	34,8 %	11,6 %
Gesamt	6,4 %	50,4 %	30,4 %	12,8 %

Abb. 16: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (7. Klassen)



Im Vergleich mit den fünften Klassen zeigt sich hier vor allem ein insgesamt höherer Anteil an SchülerInnen der Vergleichsschulen (46,6%), welche sich „stärker“ bzw. „sehr stark“ für die aktuelle politische Entwicklung interessieren. Daraus folgt außerdem ein Anteil über 50% für die SchülerInnen des Rainergymnasiums, welche sich „weniger“ oder „gar nicht“ für aktuell politische Entwicklungen interessieren (60,7%).

Aufgrund der nicht gegebenen Signifikanz ($p=0,697$) kann jedoch von keinem signifikanten Zusammenhang bezüglich der besuchten Schule und dem Interesse an der aktuellen politischen Entwicklung festgestellt werden.

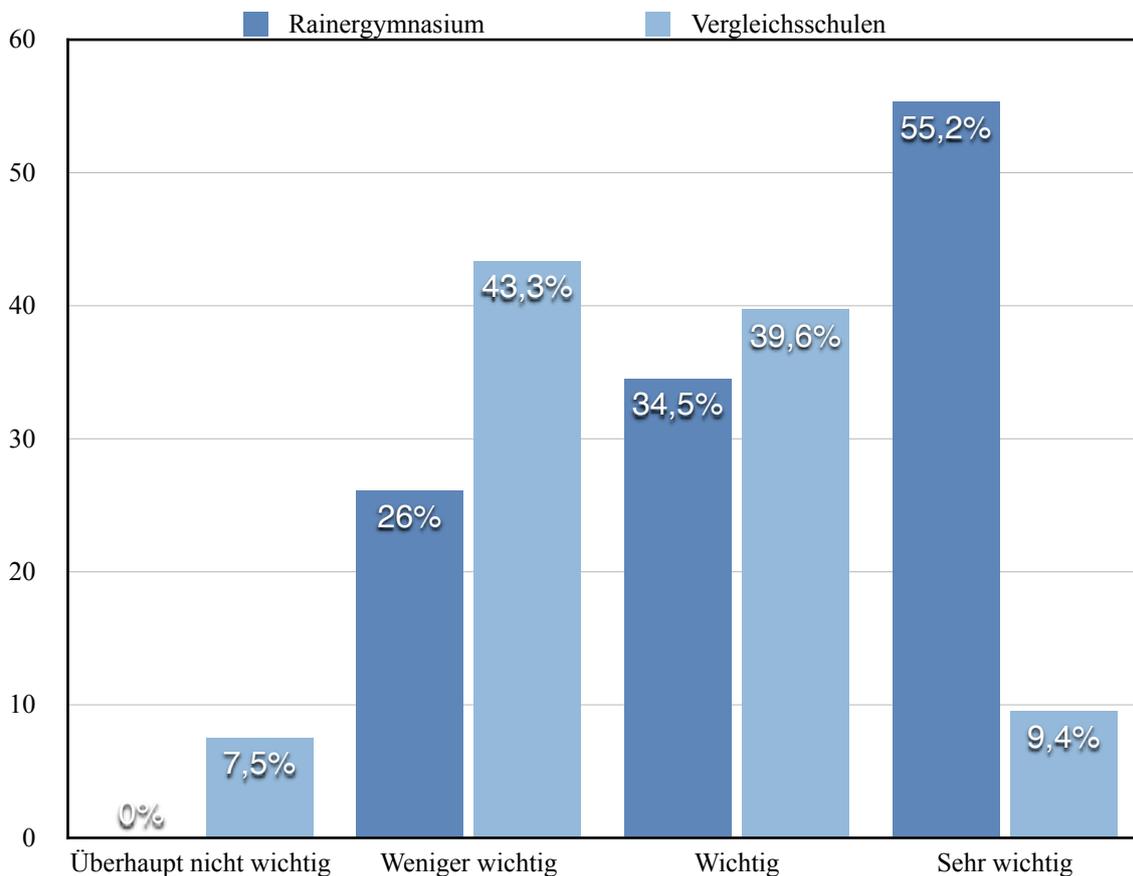
8.6. Wichtigkeit des Politikunterrichts für das politische Wissen

8.6.1. Fünfte Klassen

Tab. 17: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (5. Klassen)

	Überhaupt nicht wichtig	Weniger wichtig	Wichtig	Sehr wichtig
Rainergymnasium	0,0 %	10,3 %	34,5 %	55,2 %
Vergleichsschulen	7,5 %	43,3 %	39,6 %	9,4 %
Gesamt	3,6 %	26,1 %	36,9 %	33,3 %

Abb. 17: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (5. Klassen)



Bei den SchülerInnen der 5. Klassen des Rainergymnasiums ist ein extrem hoher Anteil an Personen zu verzeichnen (89,7%), welche den Politikunterricht und damit auch das Fach EPL als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für ihr politisches Wissen erachten. Insgesamt (70,2%) wird für die SchülerInnen der 5. Klassen der Politikunterricht, im Hinblick auf das eigene politische Wissen, als

„wichtig“ oder „sehr wichtig“ bewertet. Bei den SchülerInnen der Vergleichsschulen liegt dieser Wert nur bei 48,8%.

Im Hinblick auf einen signifikanten Zusammenhang kann mit $p=0,000$ von einem hoch signifikanten Zusammenhang zwischen Schule und der Einschätzung über Wichtigkeit des Politikunterrichts für das eigene politische Wissen ausgegangen werden.

Tab. 18: Chi-Quadrat Test, Wichtigkeit Politikunterricht (5. Klassen)

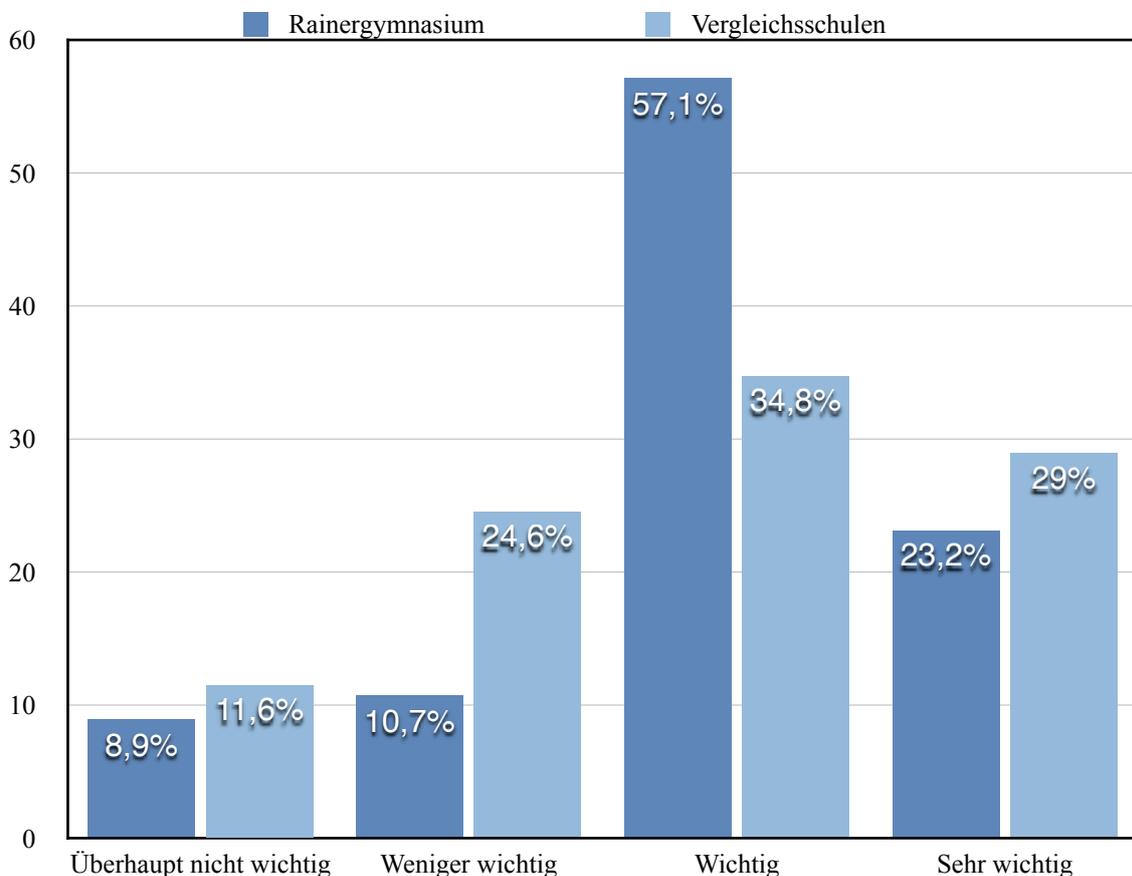
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	33,535 ^a	3	,000
Likelihood-Quotient	37,964	3	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	32,745	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	111		

8.6.2. Siebte Klassen

Tab. 19: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (7. Klassen)

	Überhaupt nicht wichtig	Weniger wichtig	Wichtig	Sehr wichtig
Rainergymnasium	8,9 %	10,7 %	57,1 %	23,2 %
Vergleichsschulen	11,6 %	24,6 %	34,8 %	29,0 %
Gesamt	10,4 %	18,4 %	44,8 %	26,4 %

Abb. 18: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (7. Klassen)



Es ist in siebten Klassen des Rainergymnasiums zwar noch immer ein höherer Wert erkennbar, welcher signalisiert, dass die SchülerInnen den Politikunterricht als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bewerten. Im Vergleich zu den Ergebnissen der fünften Klassen ist jedoch nicht nur ein Rückgang von ungefähr 10% zu verzeichnen sondern auch ein viel niedriger Anteil an SchülerInnen, welche den Politikunterricht als „sehr wichtig“ erachten.

Mit $p=0,063$ kann außerdem nicht von einem signifikanten Zusammenhang ausgegangen werden.

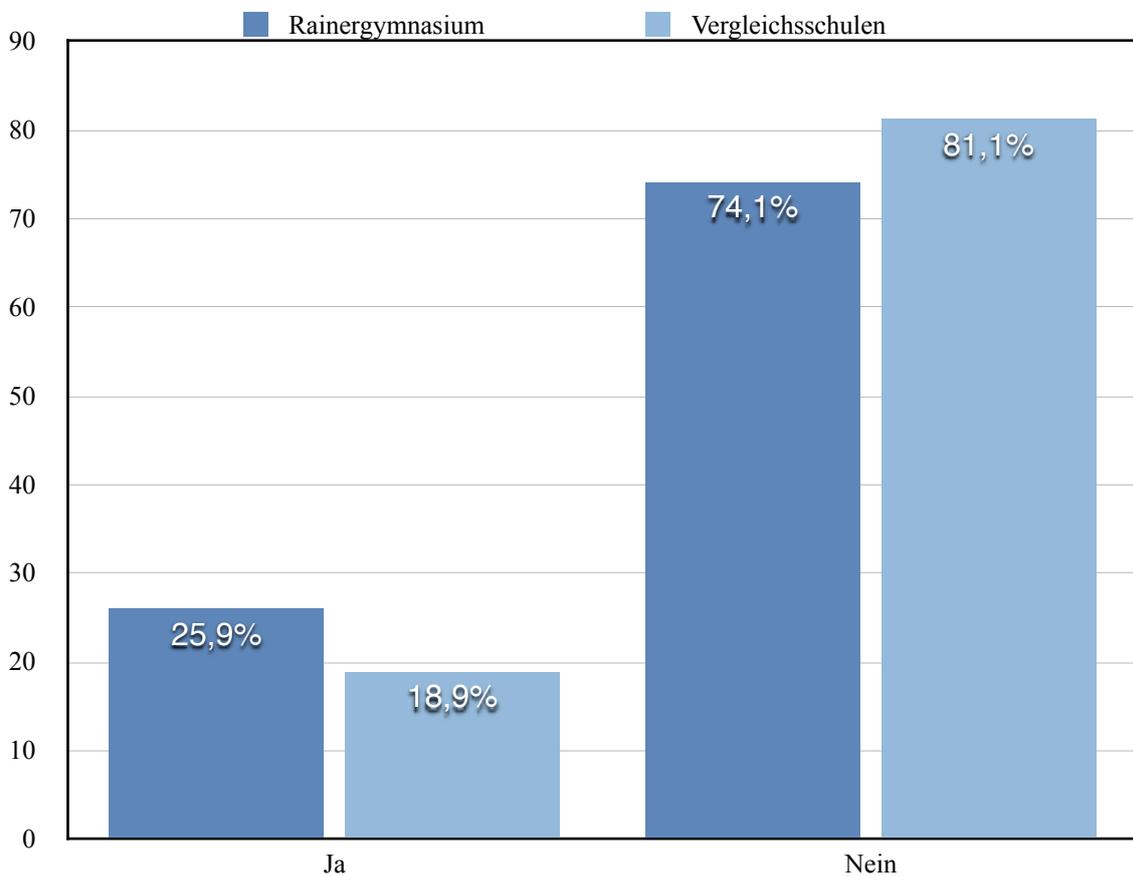
8.6. Politisches und gesellschaftliches Engagement

8.6.1. Fünfte Klassen

Tab. 20: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (5. Klassen)

	Ja	Nein
Rainergymnasium	25,9 %	74,1 %
Vergleichsschule	18,9 %	81,1 %
Gesamt	22,5 %	77,5 %

Abb. 19: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (5. Klassen)



Insgesamt dominiert ein sehr geringes politisches bzw. gesellschaftliches Engagement unter den befragten Jugendlichen. Weniger als ein Viertel aller befragten SchülerInnen gaben an, politisch oder gesellschaftlich engagiert zu sein. Die SchülerInnen des Rainergymnasiums verzeichnen hier mit 25,9% einen höheren Anteil als jene der Vergleichsschulen (18,9%).

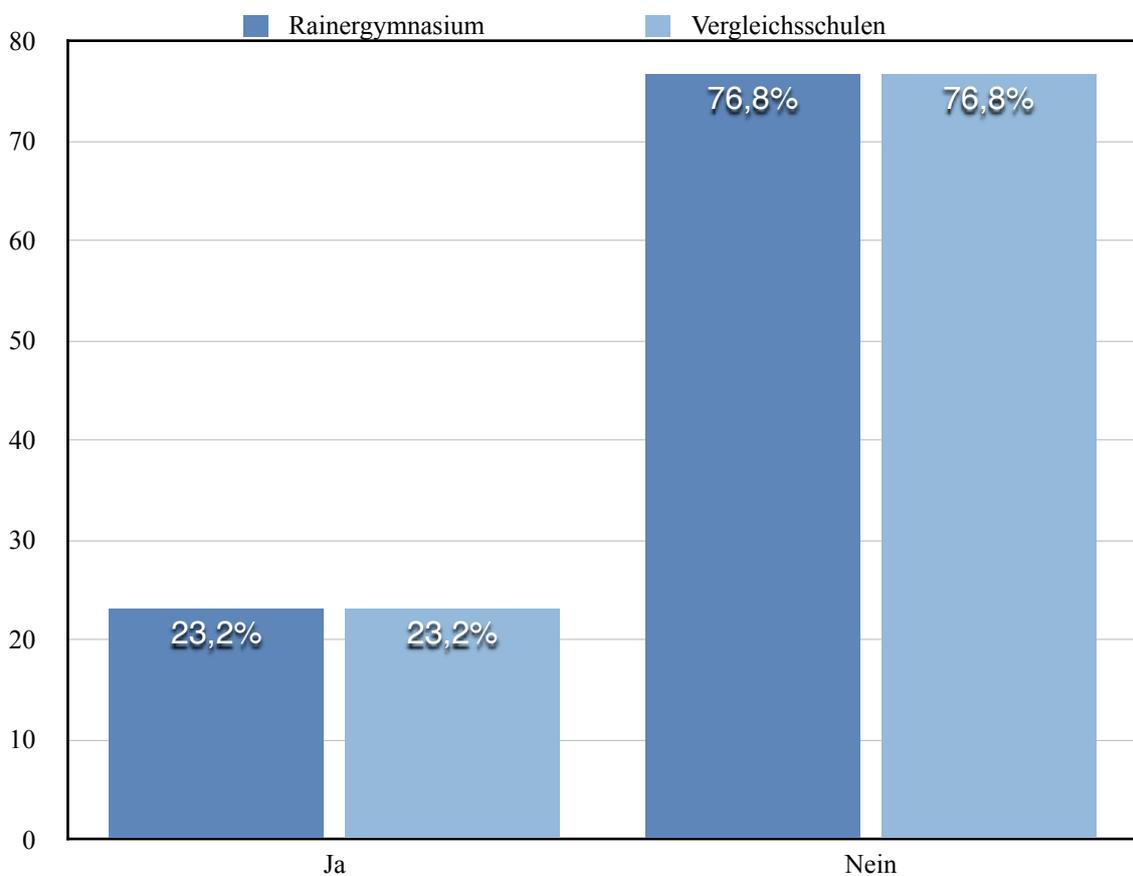
Aufgrund einer zu geringen Signifikanz ($p=0,378$) ist hier von keinem signifikanten Zusammenhang zu sprechen.

8.6.2. Siebte Klassen

Tab. 21: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (7. Klassen)

	Ja	Nein
Rainergymnasium	23,2 %	76,8 %
Vergleichsschulen	23,3 %	76,8 %
Gesamt	23,2 %	76,8 %

Abb. 20: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (7. Klassen)



Auch hier ergibt sich insgesamt ein Anteil unter 25% bezüglich des politischen bzw. gesellschaftlichen Engagements der SchülerInnen beider Schulen. Im Vergleich ergeben sich in den siebten Klassen beider Schulen exakt die selben prozentuellen Werte.

Mit diesem Ergebnis ist schon anzunehmen, dass mit $p=0,997$ kein signifikanter Zusammenhang gegeben ist.

8.6.3. Art und Weise des politischen bzw. gesellschaftlichen Engagements

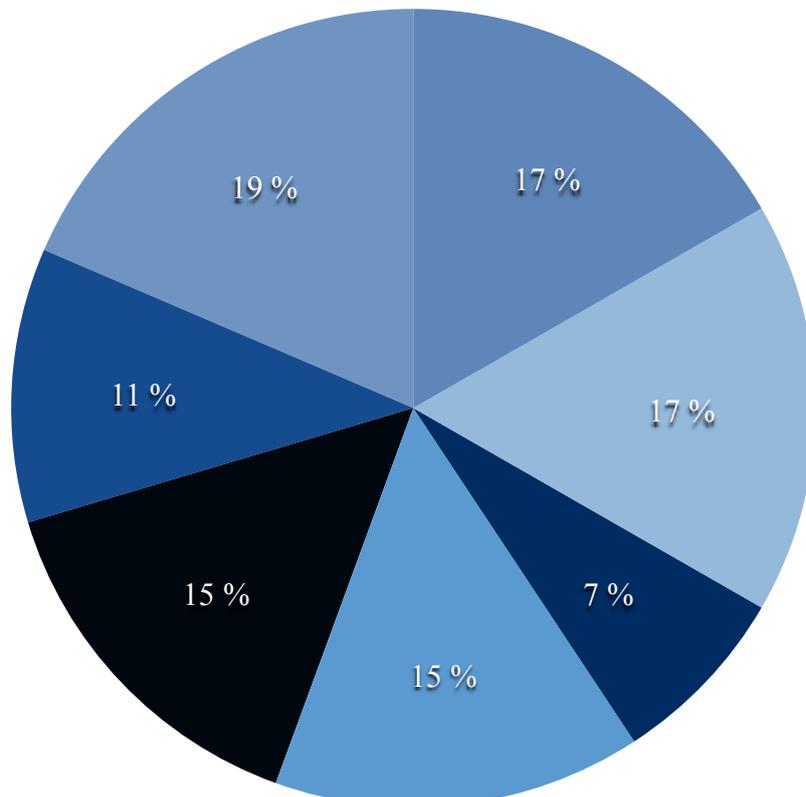
Aufgrund des generell niedrigen Engagements und der nicht gegebenen Signifikanz bezüglich eines Zusammenhangs zwischen besuchter Schule und politischem oder gesellschaftlichem Engagement habe ich mich dazu entschieden, die Auswertung der Art und Weise, wie sich die SchülerInnen politisch oder gesellschaftlich engagieren, hier zusammen zu fassen, um ein Bild davon zu bekommen, wo und wofür sich die befragten SchülerInnen engagieren.

Tab. 22: Art und Weise des politischen oder gesellschaftlichen Engagements

Vereine / Organisationen	16,7 %
Kirche	16,7 %
Demonstrationen	7,4 %
Schülervertretung	14,8 %
Jungschar	14,8 %
Sonstiges	11,1 %
Mehrere	18,5 %

Abb. 21: Art und Weise des politischen oder gesellschaftlichen Engagements

● Vereine / Org. ● Kirche ● Demonstrationen ● Schülervertretung ● Jungschar ● Sonstiges ● Mehrere



Die meisten Personen, welche sich überhaupt politisch oder gesellschaftlich engagieren, gaben mehrere Formen an, dabei handelte es sich zum Beispiel um Antworten wie: „Greenpeace und Demonstrationen“, „Demonstrationen und Amnesty International“, „Informationen über Parteien, Umfragen und Umweltvereine (Greenpeace + Peta)“, „Kjö, Offensive gegen Rechts und Aktionen“, „Demonstrationen und Diskussionen“ usw..

Ein hoher Anteil ist in Vereinen aktiv tätig oder spendet dafür. Vereine, die dabei genannt wurden, waren: Caritas, Ärzte ohne Grenzen, Humanic Relief, WWF, Greenpeace oder Next Generation.

Zu den Demonstrationen wurden auch Angaben zu Streiks bzw. Schülerstreiks zugerechnet, dabei handelte es sich jedoch nur um zwei Antworten.

Der Variable „Sonstiges“ sind jene Antworten wie „Ehrenamtlich im Altersheim“, „Sternsingen“ oder „Mediation“ zuzuschreiben.

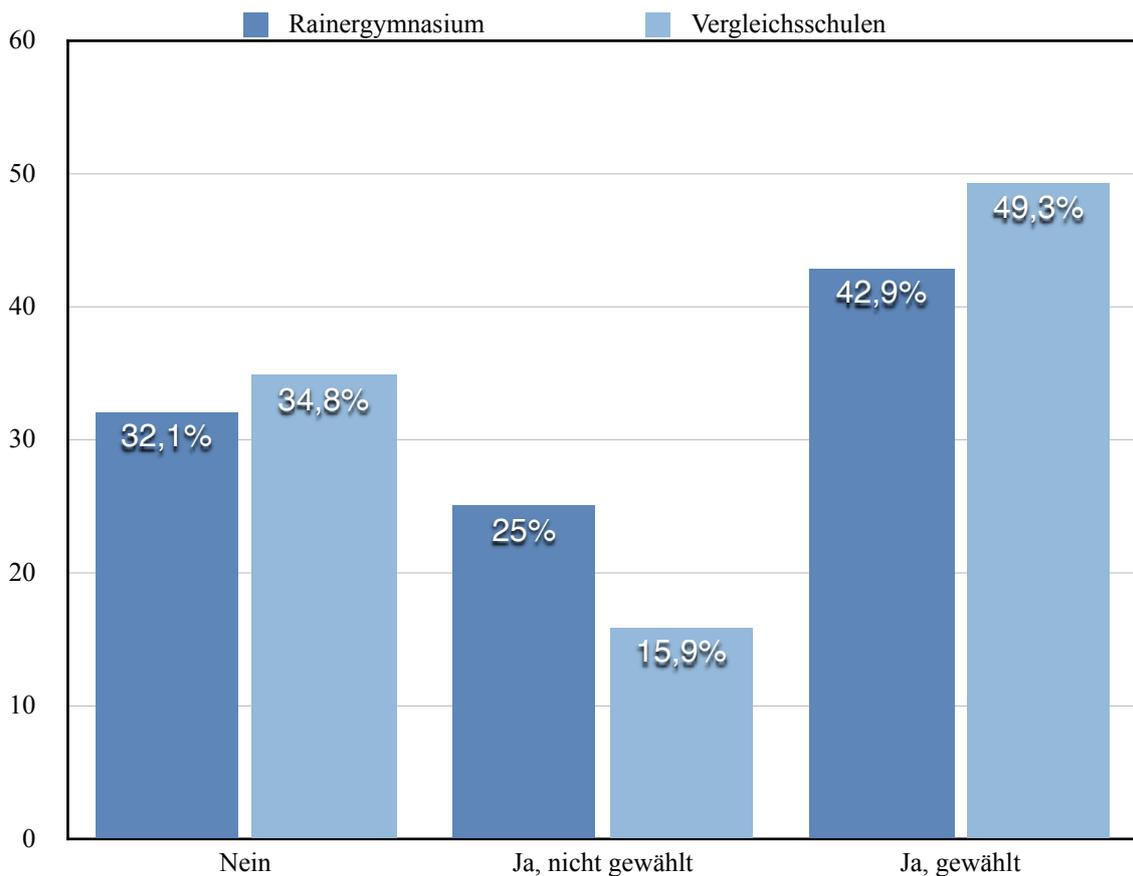
8.7. Wahlbeteiligung der siebten Klassen

Aufgrund des geringen Anteils an SchülerInnen der fünften Klassen, welche bereits berechtigt waren, an einer Wahl teilzunehmen (5 Personen waren in den 5. Klassen bereits wahlberechtigt), habe ich mich dazu entschieden, hier nur die Ergebnisse der siebten Klassen auszuwerten und zu analysieren.

Tab. 23: Warst du schon mal berechtigt, an einer Wahl teilzunehmen?

	Nein	Ja, aber ich habe nicht gewählt	Ja, ich habe mich beteiligt
Rainergymnasium	32,1 %	25,0 %	42,9 %
Vergleichsschulen	34,8 %	15,9 %	49,3 %
Gesamt	33,6 %	20,0 %	46,6 %

Abb. 22: Warst du schon mal berechtigt, an einer Wahl teilzunehmen?



Bei den Werten der SchülerInnen der siebten Klassen zeigt sich, dass die SchülerInnen des Rainergymnasiums mit 42,9% eine niedrigere Wahlbeteiligung aufweisen als die SchülerInnen der Vergleichsschulen. Zusätzlich ist zu beachten, dass der Anteil jener SchülerInnen, welche noch

nicht berechtigt waren, an einer Wahl teilzunehmen, in den Vergleichsschulen höher war als im Rainergymnasium.

Es lässt sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Wahlbeteiligung feststellen ($p=0,448$).

8.8. Parteipräferenz

Die Parteien werden in der folgenden Tabelle nach ihrer genannten Häufigkeit aufgelistet:

Tab. 24: Parteipräferenz

5. Klassen		7. Klassen	
Rainergymnasium	Vergleichsschulen	Rainergymnasium	Vergleichsschulen
Die Grünen (32,8%)	SPÖ (56,6%)	SPÖ (32,1%)	SPÖ (29,1%)
SPÖ (31,0%)	Die Grünen (17%)	Keine Angabe (21,4%)	Die Grünen (30,4%)
ÖVP (19,0%)	Keine Angabe (15,1%)	ÖVP (12,5%)	ÖVP (10,1%)
Keine Angabe (12,1%)	ÖVP (5,7%)	Die Grünen (12,5%)	Keine Angabe (10,1%)
NEOS (3,4%)	FPÖ (1,9%)	NEOS (10,7%)	NEOS (7,2%)
FPÖ (1,7%)	NEOS (1,9%)	Sonstige (5,4%)	FPÖ (2,9%)
KPÖ (0,0%)	KPÖ (0,0%)	FPÖ (3,6%)	KPÖ (1,8%)
Sonstige (0,0%)	Sonstige (0,0%)	KPÖ (1,8%)	Sonstige (0,0%)

Es kann vorweggenommen werden, dass aufgrund eines Werts von $p=0,072$ kein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Parteipräferenz festgestellt werden kann. Trotzdem ist bei den SchülerInnen der 5. Klassen des Rainergymnasiums ein hoher Anteil zu verzeichnen, welcher „Die Grünen“ bevorzugt. Dagegen beträgt der Anteil jener SchülerInnen der Vergleichsschulen, welcher sich entscheiden würde, die SPÖ zu wählen, mehr als die Hälfte.

In den siebten Klassen ist vor allem auf den hohen Anteil derjenigen Personen hinzuweisen, welche sich dazu entschieden haben, keine Angabe zu machen, was zum einen vermuten lässt, dass keine der genannten Parteien präferiert wird, oder dass sich viele nicht mit den politischen Parteien auseinandergesetzt haben und sich somit für keine Partei entscheiden konnten.

Ansonsten sind hier keine besonderen Unterschiede bzw. Zusammenhänge zu erkennen und wie schon erwähnt ist bei den Ergebnissen nicht von einem signifikanten Zusammenhang auszugehen.

9. Zusammenfassung und Interpretation

9.1. Index Partizipationsbereitschaft

Vor allem im Hinblick auf die geringe und mittlere Partizipationsbereitschaft der fünften Klassen ist bei den SchülerInnen des Rainergymnasiums ein signifikant höherer Wert bei der mittleren Partizipationsbereitschaft zu erkennen. Die Zahl der Personen, welche der geringen Partizipationsbereitschaft zugeteilt werden, ist im Rainergymnasium ebenso signifikant geringer als bei den Vergleichsschulen. Bei der hohen Partizipationsbereitschaft ist hier kein signifikanter Zusammenhang festzustellen. Aufgrund der hoch signifikanten Werte bezüglich der geringen und mittleren Partizipationsbereitschaft und der jeweiligen Schule, kann gesagt werden, dass die SchülerInnen des Rainergymnasiums vermehrt zu einer immerhin mittleren Teilnahmebereitschaft tendieren und daher insgesamt eine höhere Partizipationsbereitschaft aufweisen.

Ganz anders verhält es sich, wenn man sich die Ergebnisse der siebten Klassen ansieht. Es ergeben sich hier nur noch minimale Unterschiede in den einzelnen Gruppen der Teilnahmebereitschaft und es kann hier nicht von einem signifikanten Zusammenhang ausgegangen werden. Die SchülerInnen des Rainergymnasiums unterscheiden sich im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft nicht signifikant von den SchülerInnen der Vergleichsschulen.

In diesem Fall kann die **Hypothese H1** (vgl. Kapitel 7) im Fall der fünften Klassen angenommen werden und muss im Fall der siebten Klassen verworfen werden. Es besteht demnach nur in den fünften Klassen ein Zusammenhang zwischen Schule und Partizipationsbereitschaft.

9.2. Gesprächsbereitschaft mit Eltern

SchülerInnen in den fünften Klassen der Vergleichsschulen geben zwar häufiger an, „sehr häufig“ mit ihren Eltern über Politik zu sprechen. Summiert man jedoch die Angaben von „häufig“ und „sehr häufig“, ist insgesamt eine höhere Gesprächsbereitschaft bei den SchülerInnen des Rainergymnasiums festzustellen. Es ergibt sich hier außerdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Gesprächsbereitschaft.

Betrachtet man die Ergebnisse der siebten Klassen weisen auch hier die SchülerInnen des Rainergymnasiums insgesamt („häufig“ und „sehr häufig“) eine höhere Gesprächsbereitschaft mit den Eltern auf, als ihre KollegInnen aus den Vergleichsschulen. Jedoch ist in diesem Fall kein signifikanter Zusammenhang gegeben.

Die **Hypothese H2** (vgl. Kapitel 7) kann auch hier im Fall der fünften Klassen beibehalten und im Fall der siebten Klassen verworfen werden. SchülerInnen der fünften Klassen des

Rainergymnasiums neigen eher dazu, mit ihren Eltern über politische Themen zu sprechen, als die SchülerInnen der Vergleichsschulen. Für die siebten Klassen kann dies nicht behauptet werden.

9.3. Politische Diskussionen mit Freunden und Bekannten

Im Gegensatz zu den Gesprächen mit den Eltern, ergibt sich bei der Diskussions- bzw. Gesprächsbereitschaft mit Freunden und Bekannten ein höherer Anteil an SchülerInnen der fünften und siebten Klassen der Vergleichsschulen als bei den SchülerInnen des Rainergymnasiums.

Dabei ist anzumerken, dass hier nur bei den siebten Klassen ein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Diskussionsbereitschaft mit Freunden und Bekannten gegeben ist.

Die **Hypothese H3** (vgl. Kapitel 7) kann hier für die fünften und siebten Klassen verworfen werden. SchülerInnen des Rainergymnasiums weisen weder in den fünften noch in den siebten Klasse eine signifikant höhere Diskussionsbereitschaft mit Freunden und Bekannten auf als die Schülerinnen der Vergleichsschulen.

9.4. Wissen über politische Institutionen

Das Wissen und die Kenntnis der SchülerInnen bezüglich der politischen Institutionen Österreichs wird von den SchülerInnen des Rainergymnasiums als sehr viel besser eingeschätzt als von den SchülerInnen der Vergleichsschulen. Außerdem ergibt sich bei diesem Aspekt ein hoher signifikanter Zusammenhang zwischen der jeweiligen Schule und der subjektiven Einschätzung des Wissens bezüglich der politischen Institutionen. Dies gilt jedoch nur für die fünften Klassen. Für die siebten Klassen ergibt sich bei den SchülerInnen des Rainergymnasiums zwar auch ein höherer Wert, welcher darauf hinweist, dass diese SchülerInnen ihr Wissen diesbezüglich besser einschätzen. Jedoch kann hier nicht von einem signifikanten Zusammenhang ausgegangen werden.

Die **Hypothese H4** (vgl. Kapitel 7) kann für die fünften Klassen beibehalten und für die siebten Klassen verworfen werden. SchülerInnen der fünften Klassen des Rainergymnasiums schätzen ihr Wissen über politische Institutionen besser ein als jene SchülerInnen der Vergleichsschulen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sie mehr Wissen bezüglich Institutionskunde aufweisen.

9.5. Verfolgung der politischen Entwicklung (Interesse)

Es zeigt sich, dass die fünften Klassen des Rainergymnasiums ein weitaus höheres Interesse (+20%) an den aktuellen politischen Entwicklungen aufweisen als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

Hier ist außerdem ein signifikant hoher Zusammenhang zwischen Schule und diesem Interesse gegeben.

Anders verhält es sich wiederum in den siebten Klassen. Hier weisen die SchülerInnen der Vergleichsschulen ein höheres Interesse an der Verfolgung aktuell politischer Entwicklungen auf. Hier kann jedoch kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

Die **Hypothese H5** (vgl. Kapitel 7) kann nach diesen Ergebnissen für die fünften Klassen, erneut, angenommen und für die siebten Klassen verworfen werden. Die SchülerInnen der fünften Klassen weisen ein signifikant höheres Interesse auf, aktuelle politische Entwicklungen zu verfolgen, als ihre KollegInnen der Vergleichsschulen. Für die siebten Klassen ist diese Schlussfolgerung nicht zu treffen.

9.6. Wichtigkeit des Politikunterrichts für das politische Wissen

Hier ist vor allem auf den Wert der SchülerInnen der fünften Klassen des Rainergymnasiums, hinzuweisen, welche die Wichtigkeit des Politikunterrichts für ihr Wissen als „sehr wichtig“ betrachten. Mehr als die Hälfte bewertet den Politikunterricht als „sehr wichtig“, was weit über dem Wert der SchülerInnen der Vergleichsschulen. Dabei ist zusätzlich eine signifikant hoher Zusammenhang zwischen der Schule und der Bewertung des Politikunterrichts festzustellen.

In der siebten Klasse nimmt dies aber massiv ab. Weniger als ein Viertel bewertet die Bedeutung des Politikunterrichts für ihr Wissen als „sehr wichtig“. Zwar bewerten die SchülerInnen der siebten Klassen des Rainergymnasiums den Politikunterricht insgesamt („wichtig“ und „sehr wichtig“), als wichtiger, dabei ist jedoch kein signifikanter Zusammenhang gegeben. Der Rückgang bezüglich der Bewertung „sehr wichtig“ kann wohl vor allem darauf zurückgeführt werden, dass das Fach „Einführung in das politische Leben“ für diese Schulstufe nicht existiert und die SchülerInnen dadurch den politischen Unterricht weniger intensiv wahrnehmen.

Die **Hypothese H6** (vgl. Kapitel 7) wird hier für die fünften Klassen angenommen und für die siebten Klassen verworfen. Die fünften Klassen des Rainergymnasiums schätzen den politischen Unterricht und damit auch das Fach „Einführung in das politische Leben“ für ihr politisches Wissen als sehr wichtig ein. Für die siebten Klassen, in welchen dieses Fach nicht mehr existiert, ist dies nicht der Fall, hier ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang.

9.7. Politische und gesellschaftliches Engagement

Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass alle befragten SchülerInnen relativ wenig politisches bzw. gesellschaftliches Engagement aufweisen. Interessant dabei ist, dass von Lange bei seiner Untersuchung ein fast gleicher Wert (25%)²³⁹ festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 6). Das geringe politische bzw. gesellschaftliche Engagement dürfte demnach keine Besonderheit sein.

In den fünften Klassen des Rainergymnasiums ergibt sich zwar ein höherer Anteil (+7%) an SchülerInnen, welche sich politisch oder gesellschaftlich engagieren. Jedoch ist hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Engagement festzustellen.

Für die siebten Klassen ergeben sich für das Rainergymnasium und die Vergleichsschulen exakt die selben prozentuellen Werte. Dabei ist klar, dass hier kein signifikanter Zusammenhang bestehen kann.

Für die **Hypothese H7** (vgl. Kapitel 7) bedeutet das, dass sie für beide Schulstufen verworfen werden muss. Die SchülerInnen des Rainergymnasiums weisen kein signifikant höheres politisches oder gesellschaftliches Engagement auf.

9.8. Wahlbeteiligung der siebten Klassen

Wenn man die vorangegangenen Ergebnisse betrachtet, ist es nicht besonders verwunderlich, dass die SchülerInnen des Rainergymnasiums eine niedrigere Wahlbeteiligung aufweisen. Die Bereitschaft zur Teilnahme an Wahlen ist zwar bei den Vergleichsschulen prozentuell höher, ein signifikanter Zusammenhang kann im Hinblick darauf aber nicht festgestellt werden.

Die Hypothese H8 (vgl. Kapitel 7) kann in diesem Fall verworfen werden. Dabei kann festgestellt werden, dass die SchülerInnen der siebten Klassen des Rainergymnasiums keine höhere Wahlbeteiligung aufweisen als die SchülerInnen der Vergleichsschulen.

In Anbetracht der restlichen Ergebnisse wäre es sehr interessant zu sehen, wie dieses Ergebnis ausfallen würde, wenn auch in den siebten Klassen des Rainergymnasiums ein eigenes Fach zum Thema „Politische Bildung“ existieren würde.

9.9. Parteipräferenz

Im Hinblick auf die Parteipräferenz kann hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Parteipräferenz festgestellt werden. Es zeigt sich zwar, dass die fünften Klassen des Rainergymnasiums einen höheren Anteil an „Grün-WählerInnen“ und die SchülerInnen der

²³⁹ Lange, Politikunterricht im Fokus, 33-34.

Vergleichsschulen einen weit höheren Anteil an „SPÖ-WählerInnen“ zu verzeichnen haben, jedoch kann wie erwähnt kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Auffällig ist der geringe Anteil jener SchülerInnen, die FPÖ wählen würden. Interessant ist weiters auch der hohe Anteil jener Personen der siebten Klassen des Rainergymnasiums, die sich bei dieser Frage für „keine Angabe“ entschieden haben. Der Grund dafür kann im Rahmen dieser Erhebung leider nicht festgestellt werden.

Die Hypothese H9 (vgl. Kapitel 7) kann auch hier verworfen werden. Es existiert kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Parteipräferenz und der jeweiligen Schule.

10. Schlussfolgerung

Im Hinblick auf die oben angeführten Ergebnisse und die beibehaltenen bzw. verworfenen Hypothesen ist vor allem auffallend, dass, wenn eine Hypothese beibehalten wurde, es sich nur um die fünften Klassen handelt. In jenen Klassen, in denen das Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ existiert und von Frau Baltzarek unterrichtet wird, ergeben sich vor allem signifikante Zusammenhänge im Hinblick auf die Partizipationsbereitschaft, die Gesprächsbereitschaft mit den Eltern, das Wissen bezüglich politischer Institutionen, die Verfolgung und damit das Interesse an aktuell politischen Entwicklungen sowie die Bewertung des Politikunterrichts für das eigene politische Wissen. Dabei ist anzumerken, dass sich diese Ergebnisse ergeben, obwohl das Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ nur einmal pro Woche unterrichtet wird.

Natürlich ist bei allen Ergebnissen darauf zu verweisen, dass diese Zusammenhängen bzw. Unterschiede nicht nur dem Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“ zuzuschreiben sind. Bei manchen überprüften Variablen ist dem Unterrichtsfach sicher ein höherer Einfluss zuzuschreiben als bei anderen. So hat die hohe Gesprächsbereitschaft mit den Eltern sicher auch damit zu tun, inwiefern sich überhaupt die jeweiligen Eltern für Politik interessieren. Trotzdem kann in diesem Fall geschlussfolgert werden, dass durch dieses Unterrichtsfach das Wissen der SchülerInnen bezüglich politischer Themen insofern gefördert werden kann, dass sie sich überhaupt dazu im Stande und sicher fühlen, über politische Themen zu sprechen.

Bei den siebten Klassen musste jede Hypothese verworfen werden, zwar ergaben sich in manchen Fällen höhere Werte, jedoch konnte dabei kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Es lässt sich daher annehmen, dass zum Beispiel die politische Partizipationsbereitschaft in den eineinhalb Jahren, in denen die Schüler nicht in einem Fach, welches sich eigens der politischen Bildung widmet, unterrichtet werden, wieder abnimmt. Möglicherweise ist aufgrund des doch geringen Stundenumfanges (eine Einheit pro Woche) keine Nachhaltigkeit gegeben.

Verfolgt man das Ziel, politische Partizipation zu fördern, ist aufgrund der Hypothesen, welche für die fünften Klassen beibehalten werden konnten, auf alle Fälle ein Unterrichtsfach „Einführung in das politische Leben“, wie es am Rainergymnasium existiert, für alle Schulen zu empfehlen. Aufgrund der Ergebnisse für die siebten Klassen ist es jedoch empfehlenswert, ein Fach „Politische Bildung“ in jeder Schulstufe einzuführen, um hier auch langfristig das politische Interesse und die politische Partizipationsbereitschaft zu fördern und um damit die Ausbildung von demokratischen Jugendlichen sicherzustellen.

Es wäre durchaus interessant, diese Studie in zwei Jahren noch einmal durchzuführen, um zu kontrollieren, inwiefern sich die Ergebnisse der jetzigen fünften Klassen zu dieser Studie unterscheiden und ob sich hier ähnliche Ergebnisse zu den jetzigen siebten Klassen ergeben würden. Leider hätte dies den zeitlichen Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt.

Literaturverzeichnis

- Theodor W. *Adorno*, Hellmut *Becker*, Gerd *Kadelbach*, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helium Becker 1959-1969 (Frankfurt am Main 1970).
- Gotthard *Breit*, Peter *Massig* (Hg.), Jugend und Politik. Jugenddebatten, Jugendforschung, Jugendpolitik (Schwalbach 2003).
- Bürgerinitiative. Parlamentarische Bürgerinitiative betreffend: Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ an allen Schulen ab der 7. Schulstufe (3. Hauptschule, Neue Mittelschule oder Gymnasium (19.02.2013). online unter: <http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BI/BI_00058/imfname_291048.pdf> (06. Juni 2015).
- Deutsche Unesco-Kommission (Hg.), Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Neuwied 1997).
- Herbert *Dachs*, Politische Bildung in Österreich - ein historischer Rückblick, In: Cornelia *Klepp*, Daniela *Ripptisch* (Hg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich (Wien 2008) 17-35.
- Herbert *Dachs*, Ein gefesselter Prometheus? In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 8 (1979) 5-19.
- Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (Oldenburg 2007).
- Peter *Filzmaier*, Cornelia *Klepp*, Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) 3 (2009), 341-355.
- Walter *Gagel*, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I (Opladen 1983).
- Wolfgang *Gaiser*, Martina *Gille*, Winfried *Krüger*, Johann de *Rijke*, Jugend und Politik - Entwicklungen in den 90er-Jahren, In: Gotthard *Breit*, Peter *Massig* (Hg.), Jugend und Politik. Jugenddebatten, Jugendforschung, Jugendpolitik (Schwalbach 2003) 60-94.
- Hermann *Giesecke*, Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit (Weinheim 2000).
- Tilman *Grammes*, Kontroversität, In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (Reihe Politik und Bildung 32, Schwalbach 2005).
- Thomas *Hellmuth* (Hg.) Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck 2009).

- Thomas *Hellmuth*, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, In: Thomas *Hellmuth* (Hg.) Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck 2009).
- Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele (Wien 2010).
- Wilhelm von *Humboldt*, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Stuttgart 1967).
- Klaus *Hurrelmann*, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (München 2007)
- Ingo *Juchzer* (Hg.), Kompetenzen in der politischen Bildung (Schwalbach 2010).
- Max *Kaase*, Partizipation, In: Dieter *Nohlen* (Hg.) Wörterbuch Staat und Politik (Bonn 1991).
- Wolfgang *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Weinheim 2007).
- Cornelia *Klepp*, Daniela *Tiptisch* (Hg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich (Wien 2008).
- Hans-Christoph *Koller*, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (Stuttgart 2012).
- Reinhard *Krammer*, Geschichte und Politische Bildung, In: Ingo *Juchzer* (Hg.), Kompetenzen in der politischen Bildung (Schwalbach 2010).
- Dirk *Lange* (Hg.), Methoden Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 6, Baltmannsweiler 2007).
- Dirk *Lange*, Holger *Onken*, Tobias *Korn*, Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie. online unter <<http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10161.pdf>> (27. Mai 2015).
- Elke *Larcher*, Martina *Zandonella*, Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien. online unter: <http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf> (27. Mai 2015).
- Leo *Leitner*, Erich *Benedikt* (Hg.), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (Wien 1989).
- Peter *Massig*, Bildung, In: Georg *Weißer*, Klaus-Peter *Huber*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massig*, Dagmar *Richter* (Hg.), Wörterbuch. Politische Bildung (Schwalbach 2007) 39-47.

- Peter *Massing*, Politische Bildung, In: Dagmar *Richter*, Georg *Weißeno* (Hg.), Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule (Lexikon der politischen Bildung 1, Schwalbach 1999) 185-188.
- Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk, Unser Österreich. 1945-1955 (Wien 1955).
- Anton *Pelinka*, Politik- und Demokratiebegriff, In: Almut *Greiter*, Richard *Hussa*, Anton *Pelinka*, Kurt *Pruner*, Politisches Alltagsverständnis. Entwicklung des Demokratie- und Politikbegriffs (Materialien zur Politischen Bildung 2, Wien 1986) 3-19.
- Robert *Rada*, Die Entstehung des Grundsatzes Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung (Dissertation Wien 1980).
- Fritz *Reheis*, Politische Bildung. Eine kritische Einführung (Wiesbaden 2014) 92-94.
- Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (Reihe Politik und Bildung 32, Schwalbach 2005).
- Carla *Schelle*, Adressatenorientierung, In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung (Reihe Politik und Bildung 32, Schwalbach 2005).
- Schülerunion, Politische Bildung als eigenständiges Unterrichtsfach ab der 7. Schulstufe. online unter <<http://pobi.schuelerunion.at>> (28. Mai 2015).
- Volker *Reinhardt* (Hg.), Inhaltsfelder der Politischen Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 3, Baltmannsweiler 2007).
- Katharina *Weißinger*, Wenn Teenager Gesetze prüfen. online unter <<http://derstandard.at/1229796901867/STANDARD-Serie-Next-Generation-Wenn-Teenager-Gesetze-pruefen>> (29. Mai 2015).
- Andrea *Wolf*, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, In: Andrea *Wolf* (Hg.), Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“ (Wien 1998) 13-74.
- Andrea *Wolf* (Hg.), Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“ (Wien 1998).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Österreichischer Bundesverlag, Unser Österreich.....	22
Abb. 2: Umfang des Politikunterrichts und Partizipationsbereitschaft	87
Abb. 3: Tafelbild 1	104
Abb. 4: Tafelbild 2.....	104
Abb. 5: Tafelbild 3	105
Abb. 6: Tafelbild 4.....	105
Abb. 7: Index Partizipationsbereitschaft (5. Klassen).....	113
Abb. 8: Index Partizipationsbereitschaft (7. Klassen).....	115
Abb. 9: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (5. Klassen)	116
Abb. 10: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (7. Klassen)	118
Abb. 11: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (5.Klassen)	119
Abb. 12: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (7. Klassen)	120
Abb. 13: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (5. Klassen)	122
Abb. 14: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (7. Klasse)	124
Abb. 15: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (5. Klassen)	125
Abb. 16: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (7. Klassen)	127
Abb. 17: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (5. Klassen)	129
Abb. 18: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (7. Klassen)	131
Abb. 19: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (5. Klassen)	132
Abb. 20: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (7. Klassen)	133
Abb. 21: Art und Weise des politischen oder gesellschaftlichen Engagements	134
Abb. 22: Warst du schon mal berechtigt, an einer Wahl teilzunehmen?	136

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Geschlechter Verteilung.....	107
Tab. 2: Geringe Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)	112
Tab. 3: Mittlere Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)	112
Tab. 4: Hohe Partizipationsbereitschaft (5. Klassen)	112
Tab. 5: Geringe Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)	114
Tab. 6: Mittlere Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)	114
Tab. 7: Hohe Partizipationsbereitschaft (7. Klassen)	114
Tab. 8: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (5. Klassen)	116
Tab. 9: Chi-Quadrat Test, Gesprächsbereitschaft (5. Klassen).....	117
Tab. 10: Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? (7. Klassen)	118
Tab. 11: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (5. Klassen)	119
Tab. 12: Wie häufig wird in deinem Freundes- und Bekanntenkreis über Politik diskutiert? (7. Klassen)	120
Tab. 13: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (5. Klassen)	122
Tab. 14: Selbsteinschätzung des Wissens über die politischen Institutionen in Österreich (7. Klasse)	124
Tab. 15: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (5. Klassen)	125
Tab. 16: Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? (7. Klassen)	127
Tab. 17: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (5. Klassen)	129
Tab. 18: Chi-Quadrat Test, Wichtigkeit Politikunterricht (5. Klassen)	130
Tab. 19: Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik? (7. Klassen)	131
Tab. 20: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (5. Klassen)	132
Tab. 21: Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? (7. Klassen)	133
Tab. 22: Art und Weise des politischen oder gesellschaftlichen Engagements	134
Tab. 23: Warst du schon mal berechtigt, an einer Wahl teilzunehmen?	136

Anhang

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit widmet sich der politischen Bildung im österreichischen Schulsystem. Sie gliedert sich dabei in zwei Teile. Teil 1 (Theorie und Praxis) geht den Fragestellungen nach, ob die Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung“ eine geeignete Form darstellt, um die politische Partizipationsbereitschaft bei SchülerInnen zu fördern und warum es noch zu keiner Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs gekommen ist, obwohl dieses schon des Öfteren gefordert wurde. Durch die Auseinandersetzung mit der Definition, der geschichtlichen Entwicklung sowie den Aufgaben, Zielen und didaktischen Gegebenheiten von politischer Bildung, sowie durch die Analyse des Lehrplans der AHS-Oberstufe, der Studienpläne für das zugehörige Lehramtstudium und der empirischen Befunde ist festzuhalten, dass eine Intensivierung des politischen Unterrichts an Österreichs Schulen stattfinden sollte, wenn man eine politische Partizipationsbereitschaft bei den SchülerInnen fördern möchte. Der zweite Teil widmet sich einer empirischen Studie, in welcher SchülerInnen des Rainergymnasiums (in diesem wird das autonome Pflichtfach „Einführung in das politische Leben“ in den 5. Klassen unterrichtet) mit SchülerInnen drei anderer allgemein bildenden höheren Schulen, im Hinblick auf ihre Partizipationsbereitschaft, verglichen werden. Die jeweiligen Daten wurden dabei mit einem Fragebogen erhoben. Durch die empirischen Ergebnisse kann gesagt werden, dass es für alle Schulen zu empfehlen ist, ein Unterrichtsfach, wie es am Rainergymnasium unterrichtet wird, einzuführen. Um hier zusätzlich eine Nachhaltigkeit zu gewährleisten, sollte solch ein Fach über mehrere Schulstufen angeboten werden.

Abstract

This diploma thesis concerns the political education in the Austrian school system. It consists of two parts. Part one (theory and practice) deals with the question whether or not the subjects “history, social studies and political education” form an appropriate combination to support the student’s willingness to participate in politics and why there hasn’t been an implementation of an autonomous subject yet, even though this was demanded. By examining the definition, the historical development, the function and objectives as well as the didactic conditions of political education and by analyzing the curriculum of Austrian high schools, the degree program for the associated course of studies to become a high-school teacher and the empirical findings, it becomes clear that there should be an intensification of political education in Austrian schools if one wants to support the student’s willingness to participate in politics. The second part deals with an empirical study that compares students from the “Rainergymnasium” (where “introduction to political life” is an autonomous compulsory subject in the first year of high school) to students from three other Austrian high schools. The data was derived from a questionnaire. The results show that it is recommended to implement a subject similar to the one at “Rainergymnasium” at all high schools. To ensure sustainability, such a subject should be offered throughout several years of high school.

Fragebogen

Dieser Fragebogen dient zur Untersuchung der politischen Partizipation von Jugendlichen in Verbindung mit deren Unterricht in politischer Bildung. Unter politischer Partizipation versteht man die Teilnahme am politischen Geschehen (z.B. Teilnahme an Wahlen, Mitarbeit in Organisationen, Teilnahme an Demonstrationen usw.). Diese Untersuchung wird im Rahmen einer Diplomarbeit für das Studium „Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung“ durchgeführt und von a.o. Univ. Prof. Dr. Peter Eigner betreut.

Alle Informationen werden von mir anonym sowie vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Falls weitere Fragen dazu bestehen beantworte ich diese gerne.

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Untersuchung.

- Patrick Schäfer

FRAGEBOGEN

1. Wie stark interessierst du dich für Politik? Bitte ankreuzen!

Gar nicht

Sehr stark

2. Hältst du es für wichtig, sich an Wahlen zu beteiligen? Bitte ankreuzen!

Nein, wählen ist
Zeitverschwendung

Ja,
sehr wichtig

3. Kannst du dir vorstellen, dich in Zukunft gesellschaftlich oder politisch zu engagieren?

Bitte ankreuzen!

Nein, das kostet
nur Zeit

Ja,
unbedingt

4. Wie oft sprichst du mit deinen Eltern über Politik? Bitte ankreuzen!

Gar nicht

Sehr häufig

5. Wie häufig wird in deinem Freundes- & Bekanntenkreis über Politik diskutiert?

Bitte ankreuzen!

Gar nicht

Sehr häufig

6. Was ist deine Einschätzung, wie gut kennst du dich mit den Institutionen des politischen Systems in Österreich aus? Bitte ankreuzen!

Gar nicht

Sehr gut

7. Wie stark verfolgst du die aktuelle politische Entwicklung? Bitte ankreuzen!

Gar nicht

Sehr stark

8. Wie wichtig ist der Politikunterricht in der Schule für dein Wissen über Politik?

Bitte ankreuzen!

Überhaupt nicht wichtig

Sehr wichtig

9. Engagierst du dich gesellschaftlich oder politisch? Zum Beispiel: bei Vereinen (SOS Mitmensch, Amnesty International, Greenpeace usw.), in der Kirche, in einer Partei, bei Demonstrationen, bei Schülervertretungen usw.. Bitte ankreuzen!

Nein

Ja, und zwar:

10. Warst du schon mal berechtigt, an einer Wahl teilzunehmen? Bitte ankreuzen!

Nein

Ja, aber ich habe nicht gewählt

Ja, ich hab mich beteiligt

11. Welche Partei würdest du wählen wenn am kommenden Sonntag Wien-Wahlen bzw. Nationalratswahlen wären? Bitte ankreuzen!

SPÖ

ÖVP

FPÖ

Die Grünen

NEOS

BZÖ

KPÖ

Sonstige:

Angaben zu deiner Person

Geschlecht (*bitte ankreuzen*): Weiblich / Männlich

Alter:

Lehrplan AHS-Oberstufe für „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“

GESCHICHTE und SOZIALKUNDE / POLITISCHE BILDUNG

Bildungs- und Lehraufgabe:

Gemäß § 6 Abs. 4 des Schulorganisationsgesetzes können mehrere Gegenstände zu einem einzigen Gegenstand zusammengefasst werden. Der Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung fasst die Gegenstände Geschichte und Sozialkunde (5. und 6. Klasse) und Geschichte und Politische Bildung (7. und 8. Klasse) zusammen.

Im Unterricht sind die Grundstrukturen und der Strukturwandel der Weltgeschichte und der europäischen Geschichte sowie aktuelle Entwicklungen zu vermitteln. Dabei sind zu Geschichte, Gegenwart und politischer Struktur Österreichs ausreichende Bezüge herzustellen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.

Orientiert am europäischen Leitziel der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sollen Schülerinnen und Schüler auch erkennen können, dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse im Laufe der Geschichte unterschiedlich definiert waren und demnach veränderbar und gestaltbar sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen weiters befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies verlangt eine entsprechende Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler.

Durch den Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren und die Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen sowie die Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Religionen und Ideologien zu erkennen. Schülerinnen und Schüler sollen ihre gesellschaftliche Position und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und entsprechend handeln können.

Die dafür notwendige demokratische Handlungskompetenz erfordert:

- Sachkompetenz (Verstehen und politisches Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen usw.);
- Methodenkompetenz (Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen usw.);
- Sozialkompetenz (sensibles Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit usw.).

Es soll Interesse an Politik und politischer Beteiligung geweckt und die Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates sichergestellt werden.

Geschichte und Politische Bildung setzt sich mit politischen Fragestellungen der Gegenwart auseinander, die zur Entscheidung anstehen, auf die Einfluss genommen werden kann und die Konsequenzen für die Zukunft haben. Themen der Politischen Bildung haben meist eine historische Dimension, daher soll der Geschichtsunterricht insbesondere in der 7. und 8. Klasse zum Verständnis der Gegenwart beitragen.

Politische Bildung ist ein Politikbegriff zu Grunde gelegt, der analytisch drei Dimensionen unterscheidet:

- Formale Dimension: Im Sinne von Regelungsmechanismen geht es dabei um Verfassungsregeln, Gesetze und Rechtsnormen, politische Institutionen

- Inhaltliche Dimension: Umfasst im Sinne von Gestaltung politische Sachprobleme, Programme, Ziele, Lösungen, Ergebnisse der Politik
- Prozessuale Dimension: Bezieht sich im Sinne von Durchsetzung auf politische Akteure, Beteiligte, Betroffene, Konflikte und Konsens, Kampf, Machtausübung, Beschaffung von Legitimation, Entscheidungsprozesse, Interessen und ihre Durchsetzung

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:

Geschichte und Sozialkunde soll über fundiertes Wissen zu einem reflektierenden und reflektierten Bewusstsein führen. Das Verstehen historischer Entwicklungen und Handlungsweisen und die wertschätzende Auseinandersetzung mit anderen Kulturen sollen zum Abbau von Vorurteilen, zur Entwicklung von Toleranz und integrativem und verantwortungsvollem Handeln führen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen bietet den Schülerinnen und Schülern mögliche Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Wertorientierung an. Gesamteuropäisches Denken und Weltoffenheit stellen die Grundlage für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben in einem globalen und überregionalen Zusammenhang dar.

Geschichte und Politische Bildung befähigt die Schülerinnen und Schüler nicht nur gesellschaftliche und politische Strukturen zu verstehen, sondern auch alle Möglichkeiten der Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nützen.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation:

- Anwenden von Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen
- Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken und Karten ua.) unter Einbeziehung der modernen Medien
- Aufbau einer demokratischen Kommunikationskultur

Mensch und Gesellschaft:

- Stellenwert und Stellung von Frauen und Männern als Individuen und Sozialwesen im jeweiligen historischen Kontext
- Kollektivismus versus Individualismus
- Konzepte der Rechtfertigung von und der Auflehnung gegen Herrschaft
- massenpsychologische Phänomene in jeweiligen Herrschaftsformen

Natur und Technik:

- natürliche Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Strukturen und Vorgänge
- Wechselwirkung zwischen Natur, Technik und Gesellschaft
- gesellschaftliche Folgen von technischen Innovationen
- Grenzen des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts
- nachhaltige Auswirkungen von Eingriffen in die Natur

Kreativität und Gestaltung:

- simulative und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Themen der Geschichte und Politischen Bildung
- kreative und vielfältige Formen der Präsentation
- Auswirkung von Kunst und Kultur auf Politik und Gesellschaft

Gesundheit und Bewegung:

- soziale Auswirkungen von Ernährung, Hygiene und medizinischem Fortschritt
- gesellschaftliche und politische Funktion und Instrumentalisierung des Sports in verschiedenen Kulturen

Didaktische Grundsätze:

Die Themenbereiche sind durch exemplarische Fallstudien, Quer- oder Längsschnitte, Gegenwartsbezüge und chronologische Darstellungen zu behandeln.

Bei der Bearbeitung sind regionale Aspekte zu beachten: die lokale und regionale Ebene soll als nahe liegendes Erfahrungs- und Erprobungsfeld herangezogen werden. Sozialkundliche, alltagsgeschichtliche und politische Inhalte sind interdisziplinär; sie sollen verstärkt im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht -unter Bezug auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung -umgesetzt werden.

Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. Lehrerinnen und Lehrer haben den Schülerinnen und Schülern ausreichend Platz zu lassen für gegensätzliche Meinungen, für die auch Argumente und Materialien eingebracht werden sollen. Unterschiedliche Ansichten und Auffassungen dürfen nicht zu Diskreditierungen führen; kritisch abwägende Distanzen zu persönlichen Stellungnahmen sollen möglich sein. Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, umzusetzen.

Für die Organisation des Lernprozesses sind die eingesetzten Methoden von großer Bedeutung. Sie sollen neben den Kommunikationsformen wesentlich zu Diskussionskultur, Dialogfähigkeit und demokratischem Engagement beitragen. Den Zielsetzungen der Politischen Bildung entsprechend sind vielfältige Methoden und Arbeitsweisen einzusetzen.

Historisches und politisches Lernen soll mehr sein als eine rein intellektuelle Aneignung von Sach- und Fachwissen: Es geht auch um das Entwickeln eines individuellen Handlungsrepertoires für die politische Auseinandersetzung und Meinungsbildung (Sozialkompetenz). Lehrerinnen und Lehrer haben durch ihren Unterricht beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler politisch handlungsfähig werden. Dazu müssen diese lernen, selbst Erfahrungen zu machen, sich aktiv betätigen zu können, um die politische Wirklichkeit bewusst handelnd zu erschließen.

Handlungskompetenz meint in diesem Sinne vor allem die politikrelevante Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese Kompetenz sollen sie in einem Unterricht erwerben, der praktisches, forschendes, problemlösendes, soziales, kommunikatives, projektartiges, produktorientiertes Lernen umfasst.

Für den Erwerb der notwendigen methodisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler haben die Lehrkräfte unter Einbeziehung der Informations- und Kommunikationstechnologien entsprechende Lernmöglichkeiten und geeignete Methoden anzubieten. Es lassen sich drei Handlungsfelder unterscheiden:

- reales Handeln: Erkundigungen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Straßeninterviews, Projekte / Initiativen, Fall-, Sozialstudien, Wahl von Schulsprecherinnen und Schulsprechern, Schülerzeitung usw.
- simulatives Handeln: Rollenspiele, Planspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Pro- und Kontra-Debatte, Hearing, Tribunal, Zukunftswerkstatt usw.
- produktives Gestalten: Tabellen / Schaubilder erstellen; Flugblatt, Plakat, Wandzeitung; Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video; Homepages, Referate und Berichte, Ausstellung, Fotodokumentation, Rätsel, Quiz, Lernspiele; Arbeitsblätter erstellen usw.

Der handlungsorientierte Unterricht ist durch jene Unterrichtsformen und Unterrichtssequenzen zu ergänzen, in denen neben den notwendigen Fertigkeiten auch das nötige Grund- und Detailwissen vermittelt wird (Sachkompetenz).

Lehrstoff (in Klammer werden beispielhafte Konkretisierungen angeführt):

5. und 6. Klasse:

Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters

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

Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg

- die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit (Feudalkrise; konfessionelles Zeitalter, Humanismus und Renaissance; Entdeckungen)
- die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in neuzeitlichen Staaten und Bündnissystemen (Hausmachtspolitik; habsburgische Reformpolitik; napoleonisches Hegemonialsystem; Der Wiener Kongress und das System der Restauration; Bündnisse bis 1918)

- Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen (Absolutismus; englischer Parlamentarismus; zentralistischer Nationalstaat)
- kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen (Frühkolonialismus; Merkantilismus; Kolonialismus; Imperialismus)
- die Ideen der Aufklärung, Menschenrechte und Bürgerliche Revolution sowie deren Beitrag für die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates mit seinen Partizipationsformen (Französische Revolution; Grund- und Menschenrechte; Bürgerliche Revolution von 1848; Verfassungsentwicklung)
- gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und ihre Folgen bis 1918 (Nationalismus; Liberalismus; Konservatismus, Sozialismus; industrielle Revolution; Frauenemanzipationsbewegungen; Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges)
- Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft (Geschichtsbilder und -mythen; historische Legitimationen)

7. und 8. Klasse:

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

7. Klasse:

- kollektive Friedenssicherungspolitik nach 1918 und ihr Scheitern; Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkrieges (Friedensverträge; Völkerbund; soziale und ökonomische Rahmenbedingungen)
- demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche; Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918-1938)
- nationalsozialistisches System und Holocaust (Entwicklung; Österreich im Dritten Reich; Widerstands- und Freiheitsbewegungen)
- das bipolare Weltsystem 1945-1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems (Folgen des Zweiten Weltkrieges, z.B. Vertreibungen; Ost-West-Konflikt; Bündnissysteme und internationale Organisationen; neuer Imperialismus; Zerfall der Sowjetunion; Entwicklung neuer Demokratien)
- soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien (Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus; Nord-Süd-Konflikt; Entwicklungshilfepolitik; das österreichische Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich)
- die Entwicklung der unterschiedlichen Wirtschaftssysteme, Integrations- und Zerfallsprozesse (Zerfall der Habsburgermonarchie; Krisen der Zwischenkriegszeit; Wirtschaftssysteme nach 1945)
- emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 (Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen; Demokratisierungswellen; Friedens- und Anti-Atom-Bewegung; Neokonservatismus, Neoliberalismus)
- politisches Alltagsverständnis - die verschiedenen Dimensionen und Ebenen von Politik, Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse

8. Klasse:

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

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Patrick Schäfer
Geburtsort: Hainburg an der Donau
Nationalität: Österreich

Schulische Ausbildung

1992 - 1996 Volksschule Hainburg an der Donau
1996 - 2000 Hauptschule Hainburg an der Donau
2000 - 2005 HTL3 Rennweg für Informationstechnologie mit Schwerpunkt Medientechnik

Universitäre Ausbildung

WS 2008 - WS 2009 Lehramtstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.
UF Informatik und Informatikmanagement
SS 2010 - SS 2015 Lehramtstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.
UF Bewegung und Sport
Thema Diplomarbeit „Politische Bildung im Schatten des Geschichtsunterrichts.
Eine geeignete Form zur Förderung der politischen Partizipation?“