



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Politische Bildung für alle und jede*n? Empowerment
und politische Partizipation von sozioökonomisch be-
nachteiligten Schüler*innen im GW-Unterricht“

verfasst von / submitted by
Pascal Günsberg, BEd

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 199 510 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Ass.-Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Betreut von / Supervisor:

„Wahlen allein machen noch keine Demokratie.“

Barack Obama

„Auf sozialen Netzwerken beobachten wir eine gefährliche Pseudopartizipation: Hier ein Like, dort ein Retweet – schon denkt man, man hätte sich politisch engagiert.“

Ole Nymoen

Kurzfassung

Politische Bildung ist als Unterrichtsprinzip Teil jedes Unterrichtsfachs in Österreich. Besonders im GW-Unterricht ergeben sich anhand des Lehrplans viele inhaltliche Anknüpfungspunkte. Didaktische Prinzipien, ein Kompetenzmodell sowie ein 2015 erneuerter Grundsatzterlass geben dabei einen Rahmen vor, wie ein guter politisch bildender Unterricht auszusehen hat. Diverse Untersuchungen zeigen jedoch, dass die theoretischen Rahmenbedingungen in der Praxis nur mangelhaft ankommen und nicht von allen Lehrer*innen aus diversen Gründen – wie zu wenig Zeit, zu wenig Materialien oder Angst vor politischer Bildung – umgesetzt werden. Zudem wird der Fokus häufig zu sehr auf Institutionenkunde und Sachkompetenz gelegt, wodurch Handlungs- und Urteilskompetenzen auf der Strecke bleiben. Dies betrifft sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche besonders stark und ihre Bereitschaft zur politischen Partizipation ist unterdurchschnittlich gering, wie Studien zeigen. Ein Grund hierfür ist, dass diese Gruppe Jugendlicher häufig keine österreichische Staatsbürgerschaft hat und somit von den meisten Wahlen ausgeschlossen ist.

Diese Masterarbeit zeigt auf, wie ein politisch bildender Unterricht die Schüler*innen zu politischer Partizipation ermutigen und befähigen kann und legt hierbei den Schwerpunkt auf sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche. Nachdem im theoretischen Teil der Arbeit die vorhandene Literatur aufgearbeitet wird, begleitet der empirische Teil ein politisch bildendes Projekt an zwei Schulen. Ein Ergebnis dessen ist, dass sich sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche im gesellschaftlichen Diskurs oftmals nicht gehört fühlen und somit eine starke Alltags- und Lebensweltorientierung besonders wichtig ist, um die Zusammenhänge zwischen Politik und dem eigenen Leben zu vermitteln.

Schlagwörter: Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde, GW-Unterricht, politische Kompetenzen, sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler, Bildungsprojekt

Abstract

As a teaching principle, citizenship education is part of every subject in Austria. Especially in geography, there are many content-related points in the curriculum. Didactic principles, a competence model and a basic decree, which was renewed in 2015, provide a framework on how citizenship education should look like. However, various studies show that the theoretical framework conditions are poorly received in practice and are not implemented by all teachers for various reasons - such as too little time, too little materials or fear of citizenship education. In addition, the focus is often placed too much on institutional studies and professional competence, which means that the abilities to act and judge are being disregarded. This predominantly affects socio-economically disadvantaged young people particularly. Therefore, their willingness to participate in politics is below average, as studies show. One reason for this is that this group of young people often does not have Austrian citizenship and is therefore excluded from most elections.

This master thesis illustrates how citizenship education classes can encourage and enable students to participate in politics, with a focus on socio-economic disadvantaged young people. After the existing literature has been processed in the theoretical part of the work, the empirical part accompanies a citizenship educational project at two schools. A result of this is that socio-economically disadvantaged young people often feel that they have not been heard in social discourse. Therefore, a strong focus on their everyday life and the world surrounding them is particularly important in order to convey the connections between politics and one's own life.

Key words: Citizenship Education, Geography, socio-economic disadvantaged young people, school project

Danksagung

Diese Masterarbeit ist der Abschluss meines Lehramtsstudiums. Mein Dank gilt allen, die dieses ermöglicht haben, insbesondere meinen Eltern, die mir in meiner Schul- und Universitätszeit stets vertrauten und viele Freiheiten ließen, um mich entfalten und verwirklichen zu können, und damit der Grundstein waren, um zuerst zu maturieren und danach unterhalb der vorgesehenen Mindeststudienzeit zu studieren. Ich danke ebenso meinem Bruder Dominik und meinem Opa für ihren Anteil an diesem Prozess.

Vertrauen und viele Freiheiten waren auch für diese Masterarbeit grundlegend, bei der mich meine großartige Betreuerin Christiane Hintermann sehr eigenständig arbeiten ließ und dennoch stets zur Stelle war, um mich bestmöglich zu unterstützen – so wie auch in vielen gemeinsamen Lehrveranstaltungen in den Jahren zuvor. Vielen, vielen Dank!

Teil dieser Masterarbeit ist ein Projekt meines *Vereins PolEdu – Politics & Education*. Ich bedanke mich beim gesamten PolEdu-Team, ganz besonders bei Co-Gründer Christian Pörtl, der mir in den vergangenen Jahren auch über PolEdu hinaus ein wegweisender, inspirierender Freund war, und Jennifer Mauracher, die das Projekt mit mir gemeinsam durchführte.

Besonders großer Dank gilt den Schüler*innen unseres Projekts, die auch nach vielen Wochen des Distance Learnings konsequent mit Begeisterung und Interesse bei der Sache waren, sowie ihren Lehrer*innen.

Mein Studium wäre nicht erfolgreich gelaufen, hätte ich nicht mit Philip Furch und Andreas Schmiedl großartige Kollegen gehabt. Vor allem hätte ich dies aber nicht ohne den privaten Rückhalt von u.a. Julian Angerer, Patrick Csobadi, Patrick Koscielnicki, Stephan Flattinger und vielen anderen Freund*innen geschafft.

Abschließend gilt mein „Dank“ den Ausgangsbeschränkungen aufgrund der COVID-19-Pandemie, die mir im Winter 2020/21 viel Zweisamkeit mit meiner Masterarbeit bescherten.

Inhalt

Kurzfassung	iii
Abstract	iv
Danksagung	v
Abbildungsverzeichnis	xi
Vorwort	xiii
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz und Problemstellung.....	1
1.2 Ziel und Forschungsfragen	3
1.3 Methoden und Aufbau	4
2 Politische Bildung in Österreich	5
2.1 Bedeutung und Grundlegendes.....	5
2.1.1 Definitionsversuch	5
2.1.2 Inhalte und Ziele	7
2.2 Entwicklung und Geschichte.....	9
2.2.1 Anfänge der politischen Bildung.....	9
2.2.2 Politische Bildung im Austrofaschismus und Nationalsozialismus	11
2.2.3 Nach dem Nationalsozialismus bis in die 1970er-Jahre.....	12
2.2.4 Politische Bildung in den 1980er- und 1990er-Jahren	15
2.3 Grundsatzterlass der politischen Bildung	17
2.3.1 Grundsatzterlass 1978.....	17
2.3.2 Grundsatzterlass 2015.....	19
2.3.3 Der Grundsatzterlass zwischen Theorie und Praxis	21

2.4 Politische Bildung heute	23
2.4.1 Institutionen und Vereine	24
2.4.2 Parteipolitische Bemühungen um politische Bildung.....	27
2.4.3 Glatteis politische Bildung?.....	30
2.4.4 Beutelsbacher Konsens.....	32
2.4.5 Die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfachs?	33
2.5 Politische Bildung in Europa.....	35
3 Politische Bildung im GW-Unterricht	38
3.1 Die Disziplin der Geographie.....	38
3.1.1 Entstehung des Unterrichtsfachs.....	39
3.1.2 Politische Geographie als Bezugsdisziplin	41
3.1.3 Raumdimensionen und ihre Relevanz für die politische Bildung	42
3.2 Politische Bildung in den GW-Lehrplänen	43
3.2.1 Lehrplan der Sekundarstufe 1	44
3.2.2 Lehrplan der AHS-Oberstufe	45
3.2.3 Politische Bildung zur Erfüllung der Basiskonzepte	47
3.3 Politische Bildung im GW-Lehramtsstudium.....	49
3.4 Das österreichische Kompetenzmodell	51
3.4.1 Politische Urteilskompetenz.....	52
3.4.2 Politische Handlungskompetenz	52
3.4.3 Politische Methodenkompetenz.....	53
3.4.4 Politische Sachkompetenz.....	53
3.5 Didaktische Prinzipien	54
4 Politische Partizipation und Empowerment.....	56
4.1 Definition und Grundlegendes	57

4.1.1 Politische Partizipation.....	57
4.1.2 Empowerment.....	58
4.1.3 Politisches Interesse und politisches Selbstbewusstsein.....	59
4.2 Partizipation in Österreich	60
4.2.1 Möglichkeiten zur Partizipation.....	61
4.2.2 Österreichisches Wahlrecht.....	64
4.3 Wie politisch ist Österreichs Jugend?.....	66
4.3.1 Informationsquellen junger Menschen.....	68
4.3.2 Einstellungen zu politischer Bildung in Schulen	69
4.3.3 Einstellungen zu politischer Partizipation	70
4.4 Sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen	71
4.4.1 Definition.....	71
4.4.2 Status in Österreich	72
5 Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“	74
5.1 Rahmenbedingungen	75
5.1.1 Ziele	75
5.1.2 Inhalte.....	77
5.1.3 Wirkungsmessung	78
5.2 Projektteilnehmer*innen	79
5.2.1 Schulen und Schüler*innen	79
5.2.2 Verein PolEdu – Politics & Education.....	80
5.2.3 Persönliche Involvierung.....	82
5.2.4 Verein mehr ist möglich! – Teach For Austria Alumni	83
5.3 Einstellungen und Ansichten der Schüler*innen vor Projektbeginn	83
5.3.1 Methodisches Vorgehen.....	84

5.3.2	Demographische Daten	85
5.3.3	Politisches Interesse	85
5.3.4	Mediennutzung	88
5.3.5	Partizipation bei Wahlen und Parteien	92
5.3.6	Zivilgesellschaftliche Partizipation abseits von Wahlen	94
5.3.7	Diskussion der Ergebnisse	98
5.4	Projektdurchführung	99
5.4.1	Workshop „Politik & ich“	100
5.4.2	Workshop „Medien nutzen – aber richtig“	102
5.4.3	Workshop „Meine Zukunft bestimme ich“	104
5.4.4	Workshop „Meine Rolle in der Gesellschaft“	105
5.4.5	Exkursionen und Diskussionen	107
5.5	Einstellungen und Ansichten der Schüler*innen nach Projektende	108
5.5.1	Politisches Interesse	108
5.5.2	Mediennutzung	109
5.5.3	Zivilgesellschaftliche Partizipation abseits von Wahlen	111
5.6	Vergleich und Diskussion der Ergebnisse	114
6	Fazit und Ausblick.....	117
6.1	Schlussfolgerungen für GW-Lehrer*innen	117
6.1.1	Schlussfolgerungen für politisch bildenden GW-Unterricht im Allgemeinen	117
6.1.2	Schlussfolgerungen für politisch bildenden GW-Unterricht mit sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen	119
6.2	Ausblick	121
7	Literatur.....	122
	Anhang.....	133

Fragebogen vor der Projektdurchführung.....	133
Fragebogen nach der Projektdurchführung.....	137
Erklärung.....	139

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ängste von Lehrer*innen der Sekundarstufe 1 (LARCHER und ZANDONELLA 2014: 21)	31
Abbildung 2: Österreichisches Kompetenzmodell (KRAMMER 2008: 5).....	52
Abbildung 3: Die Partizipationspyramide (STRAßBURGER und RIEGER 2019: 230).....	61
Abbildung 4: Informationsquellen junger Menschen (HEINZ und ZANDONELLA 2020: 18).....	68
Abbildung 5: Politische Bildung in der Schule (HEINZ und ZANDONELLA 2020: 31)	69
Abbildung 6: Partizipation in den letzten fünf Jahren (HEINZ und ZANDONELLA 2020: 26).....	70
Abbildung 7: Interesse an Politik (eigene Darstellung)	86
Abbildung 8: Relevante Themen (eigene Darstellung)	87
Abbildung 9: Nachrichten- und Medienkonsum (eigene Darstellung)	88
Abbildung 10: Orte des Nachrichten- und Medienkonsums (eigene Darstellung)	89
Abbildung 11: Genutzte Medien (eigene Darstellung)	91
Abbildung 12: Medienkompetenz (eigene Darstellung)	92
Abbildung 13: Wahlverhalten (eigene Darstellung)	93
Abbildung 14: Kommunikation von Politiker*innen (eigene Darstellung)	94
Abbildung 15: Eigene Rolle in der Gesellschaft (eigene Darstellung).....	95
Abbildung 16: Teilnahme an Demonstrationen (eigene Darstellung).....	96
Abbildung 17: Künftige Teilnahme an Demonstrationen (eigene Darstellung).....	96
Abbildung 18: Kenntnis diverser Bewegungen (eigene Darstellung)	97
Abbildung 19: Partizipationsbereitschaft an diversen Bewegungen (eigene Darstellung).....	98

Abbildung 20: Politisches Interesse nach dem Projekt (eigene Darstellung) 109

Abbildung 21: Nachrichten- und Medienkonsum nach dem Projekt (eigene Darstellung)..... 110

Abbildung 22: Orte des Nachrichten- und Medienkonsums nach dem Projekt (eigene Darstellung) 111

Abbildung 23: Persönliche Rolle in der Gesellschaft (eigene Darstellung) 112

Abbildung 24: Partizipationsbereitschaft nach dem Projekt (eigene Darstellung) 113

Abbildung 25: Bereitschaft zur Partizipation im Detail nach dem Projekt (eigene Darstellung)..... 113

Vorwort

Kairo, 2009: Wahlen allein würden noch keine Demokratie machen, sagt Barack Obama bei seiner Rede an die islamische Welt. Kurz später beginnt der Arabische Frühling. Zehntausende junge Menschen gehen, mobilisiert durch soziale Netzwerke, auf die Straßen von etlichen Staaten, um sich für Demokratie einzusetzen. Machtinhaber wie Ägyptens Husni Mubarak oder Libyens Muammar al-Gaddafi werden aus dem Amt geputscht.

Stockholm, knapp ein Jahrzehnt später: Vor einem Regierungsgebäude protestiert am 20. August 2018 erstmals ein 15-jähriges Mädchen mit einem Schild mit der Aufschrift „Skolstrejk för klimatet“ („Schulstreik für das Klima“). Ihr Name lautet Greta Thunberg und ihr Handeln ist der Auslöser dafür, dass in den darauffolgenden Monaten und Jahren Zehntausende junge Menschen weltweit wöchentlich auf die Straßen gehen, um unter dem Titel „Fridays For Future“ für eine klimagerechte Zukunft zu protestieren.

Junge Menschen sind keineswegs politikverdrossen, wie ihnen auch in Österreich im medialen sowie gesellschaftlichen Diskurs oft unterstellt wird. Das merke ich spätestens im Schuljahr 2018/19, als ich an einer Maturaschule Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten darf. Ich stelle bei meinen Schüler*innen womöglich etwas Parteiverdrossenheit oder gar Politiker*innenverdrossenheit fest, aber das Interesse an politischen Themen und Zukunftsfragen ist groß, die Möglichkeiten, dieses Interesse im GW-Unterricht zu fordern und zu fördern, endlos.

Ich beobachte in meiner Unterrichtstätigkeit jedoch, dass politische Bildung in der Schule sowie im GW-Unterricht nicht den Stellenwert hat, den es aus meiner Sicht benötigen würde und gründe daher im Dezember 2018 gemeinsam mit Christian Pörtl den Verein *PolEdu – Politics & Education*, um jungen Menschen einen parteiunabhängigen Raum für politische Bildung, Diskurs und ein Ausbrechen aus Meinungsblasen zu geben. Rund zwei Jahre später darf ich in dieser Masterarbeit eines unserer Projekte wissenschaftlich begleiten. Es ist eines meiner Herzensprojekte, denn das Ziel ist, politische Bildung für alle und jede*n zugänglich zu machen – und hierfür besteht in Österreich noch großer Bedarf.

1 Einleitung

1.1 Relevanz und Problemstellung

Politische Bildung hat in der Zweiten Republik eine lange Geschichte, die auch regelmäßig von intensiven parteipolitischen Debatten geprägt war. Während sich heute alle Parteien über die Berechtigung von politischer Bildung in der Schule einig sind, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, wurde in den 1970er-Jahren und auch danach befürchtet, politische Bildung könnte bedeuten, dass Lehrer*innen den Schüler*innen ihre eigenen Überzeugungen aufzwingen. Bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, ab 1946, wurde „Bürgerkunde“ unterrichtet, 1970 wurde politische Bildung als unverbindliche Übung eingeführt. Ein Meilenstein war jedoch vor allem der Grundsatzterlass 1978, der zwar aufgrund der bereits erwähnten parteipolitischen Kontroversen nicht so umfangreich veröffentlicht wurde, wie es Entwürfe in den Jahren zuvor vorgesehen haben, aber dennoch erstmals klare Eckpfeiler für den politisch bildenden Unterricht festlegte.

Inzwischen wurde dieser Grundsatzterlass adaptiert und 2015 neu veröffentlicht. Bereits seit 2001 ist die politische Bildung als Pflichtgegenstand im Rahmen des Geschichtsunterrichts verankert. In den darauffolgenden Jahren sind u.a. mit einem Kompetenzmodell sowie den in den Lehrplänen verankerten Basiskonzepten und didaktischen Prinzipien viele Eckpfeiler für einen guten politisch bildenden Unterricht entstanden. Zentral steht hierbei, dass politische Bildung mehr als nur Institutionenkunde ist, sondern auch die Schüler*innen als Individuen im politischen System sieht. Dem folgend sind Handlungs- und Urteilskompetenzen zentral und politische Bildung hat somit auch zu politischer Partizipation zu befähigen.

Auch in Geographie und Wirtschaftskunde (GW) ist politische Bildung omnipräsent. Dies gibt nicht nur der Grundsatzterlass vor, der politische Bildung als Unterrichtsprinzip in jedem Unterrichtsfach verankert, sondern darüber hinaus sind in den Lehrplänen viele inhaltliche Schnittmengen offensichtlich. Hinzu kommt die Geschichte der Wissenschaft der Geographie, die besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch stark von der politischen Geographie geprägt ist.

Wiewohl es also zahlreiche Konzepte für den politisch bildenden Unterricht gibt, zeigen Studien, dass Theorie und Praxis hier auseinanderklaffen und unter anderem der Grundsatzterlass, das Kompetenzmodell und die Basiskonzepte nicht von allen Lehrer*innen umgesetzt werden. (vgl. u.a. MITTNIK 2017, BUDKE et al. 2016 und MITTNIK 2014) Dies liegt an verschiedensten Gründen, unter anderem aber auch an einer Angst vor politischer Bildung, ist diese schließlich in der Regel ein emotionaleres Thema als viele andere, wodurch manche Lehrer*innen ein Glatteis befürchten. (vgl. LARCHER und ZANDONELLA 2014) Dies müsste nicht sein, da es auch hierfür u.a. mit dem im gesamten deutschsprachigen Raum anerkannten Beutelsbacher Konsens (vgl. SCHNEIDER 1999) oder einem Handbuch für politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Wien (vgl. MITTNIK, LAUß und SCHMID-HEHER 2018) einen eindeutigen Rahmen gibt.

Diverse Studien, wie beispielsweise von HEINZ und ZANDONELLA (2020) sowie MAYS und HAMBAUER (2016), zeigen, dass politische Partizipation häufig auch eine Frage des sozioökonomischen Hintergrunds ist. Aus den Studien lässt sich rückschließen, dass die Bereitschaft zur politischen Teilhabe umso größer ist, desto höher die formale Bildung, das Einkommen und der soziale Status sind. Naheliegend ist in der Kausalität dessen auch ein Zusammenhang mit dem österreichischen Wahlrecht, das stark an die österreichische Staatsbürgerschaft gekoppelt ist. Wer diese nicht hat, ist von den meisten oder gar allen Wahlen ausgeschlossen. Dies wiederum sind häufig jene Personen, deren sozioökonomischer Hintergrund unterdurchschnittlich ist. Zugleich ist jedoch der Anteil von Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft zunehmend. Bei der Wiener Landtagswahl 2020 war rund ein Drittel der in Wien lebenden Erwachsenen nicht wahlberechtigt. (vgl. SCHWENTER 2020)

So ergibt sich eine Problemstellung, die für die gesamte Gesellschaft und unsere Demokratie relevant ist: Die Anzahl der in Österreich lebenden und Steuern zahlenden, aber nicht wahlberechtigten Bürger*innen wächst, zugleich sind diese häufig sozioökonomisch benachteiligt mit einer geringeren formalen Bildung, einem niedrigeren Einkommen und einem unterdurchschnittlichen sozialen Status. Weiters hat diese Personengruppe eine geringere Bereitschaft zur politischen Par-

tizipation als andere, auch abseits der formellen Partizipationsformen wie Wahlen, von denen sie ausgeschlossen sind.

Für die schulische politische Bildung ergibt sich somit die Herausforderung, Schüler*innen zu politischer Partizipation und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen und zu motivieren, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihrem Wahlrecht. Dies steht im Zentrum dieser Masterarbeit und hat nicht nur für die Schule und dortige Demokratieformen, sondern für die gesamte Gesellschaft Relevanz.

1.2 Ziel und Forschungsfragen

Diese Masterarbeit hat zum Ziel, aufzuzeigen, was einen guten politisch bildenden Unterricht auszeichnet und wie Schüler*innen dabei zu politischer Partizipation und Teilhabe ermutigt sowie befähigt werden können, unabhängig ihres sozioökonomischen Hintergrundes und eines möglichen Wahlrechts.

Damit einhergehend werden zu Beginn die drei folgenden Forschungsfragen definiert, die im Laufe der Masterarbeit beantwortet werden sollen:

- Was zeichnet einen guten politisch bildenden GW-Unterricht anhand des Kompetenzmodells von KRAMMER (2008) sowie der im Lehrplan verankerten Basiskonzepten und didaktischen Prinzipien aus?
- Wie kann es im GW-Unterricht gelingen, sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen unabhängig ihres Wahlrechts zu politischer Partizipation zu ermutigen?
- Welche Schlussfolgerungen für den politischen bildenden GW-Unterricht können aus dem Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n?“ gezogen werden?

1.3 Methoden und Aufbau

Die Arbeit ist in einen theoretischen sowie in einen praktischen, empirisch begleiteten Teil gegliedert. Für den theoretischen Teil wird die vorhandene Literatur aufgearbeitet, wobei der Forschungsstand zu vielen Aspekten der politischen Bildung durchaus breit ist und insbesondere in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Publikationen erschienen sind, vermehrt ab den 1970er-Jahren, in denen in Österreich ein Aufbruch rund um die politische Bildung spürbar war. Aufgrund des Schwerpunkts auf politische Bildung in Österreich sowie innerhalb des österreichischen Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde wird mehrheitlich österreichische Literatur herangezogen, ergänzt durch einige deutsche Publikationen sowie eine Handvoll englischsprachiger Veröffentlichungen.

Im praktischen Teil dieser Masterarbeit wird das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ empirisch begleitet. Das Projekt wird seit dem Schuljahr 2019/20 an einer Mittelschule sowie an einer Polytechnischen Schule von *PolEdu – Politics & Education* durchgeführt und hat das Ziel, sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen mit Workshops, Exkursionen und Diskussionen politisch zu bilden und zu politischer Partizipation und Teilhabe zu befähigen und motivieren. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Wirkung des Projekts mit quantitativen Interviews vor und nach der Projektdurchführung gemessen, um abschließend daraus Schlussfolgerungen für den politisch bildenden GW-Unterricht ziehen zu können.

Der Hauptteil der Arbeit ist in vier Kapitel gegliedert. Zu Beginn wird die politische Bildung in Österreich anhand ihrer Geschichte, der Grundsatzerteilungen 1978 und 2015 und der aktuellen Situation aufgearbeitet und so ein umfassendes Bild über ihre Relevanz in Österreich skizziert. Das zweite Kapitel des Hauptteils legt mit Hilfe des Lehrplans, eines Kompetenzmodells, der Basiskonzepte sowie didaktischer Prinzipien dar, was einen guten politisch bildenden GW-Unterricht auszeichnet. Ein Teil dessen ist die Ermutigung zur politischen Partizipation, die im anschließenden Kapitel fokussiert und vertieft wird. Das letzte Kapitel des Hauptteils umfasst die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Politische Bildung für alle und jede*n“, ehe im abschließenden Fazit daraus Schlussfolgerungen für den politisch bildenden GW-Unterricht gezogen werden.

2 Politische Bildung in Österreich

Um in dieser Arbeit und speziell im empirischen Teil auf einem klaren Bild von politischer Bildung aufbauen zu können, werden zu Beginn in diesem Kapitel grundlegende Eckpfeiler geschaffen. Nach einer Annäherung an den Begriff der politischen Bildung und seinen Inhalten und Zielen, wird die historische Entwicklung der Disziplin bis heute mitsamt aktuellen Entwicklungen dargestellt und die politische Bildung in Österreich mit jener in anderen Staaten Europas verglichen.

2.1 Bedeutung und Grundlegendes

Politische Bildung wird im Englischen rein sprachlich nicht ident verwendet, sondern zumeist als „Citizenship Education“ oder „Civic education“ (jeweils „Bürger*innenerziehung“ bzw. „Bürger*innenbildung“) bezeichnet. Diese synonymen Begriffe werden oftmals auch in der Didaktik im deutschsprachigen Raum verwendet, wobei in dieser Arbeit einheitlich von politischer Bildung gesprochen wird. Über die Ziele dieser herrscht in der Wissenschaft zwar breiter Konsens, dennoch ist eine exakte Definition unklar, wie das folgende Kapitel zeigt.

2.1.1 Definitionsversuch

Bewusst wird in diesem Kapitel und seinem Titel lediglich ein Definitionsversuch statt einer eindeutigen Definition bemüht, denn für Politik und dem folgend auch für politische Bildung besteht in der einschlägigen Literatur kein Konsens über eine eindeutige Definition. Das liegt nach SANDER (1989: 139f.) unter anderem daran, dass sich neben der Politikwissenschaft zudem viele weitere Wissenschaftsdisziplinen mit Politik beschäftigen. FILZMAIER (2007a: 179) argumentiert mit der Gefahr der Verallgemeinerung, denn alles sei Politik und fast alles habe mit Bildung zu tun. So ergebe sich, dass politische Bildung eben das sei, was sich jede*r darunter vorstelle.

Um sich der politischen Bildung anzunähern, muss zuvor der Begriff der Politik definiert werden. SITTE (2014: 31) fordert, in dieser Definition die jeweilige Fragestellung zu berücksichtigen und sich so verschiedenen Perspektiven und Aspekten zu bedienen. Nach SANDER (1989: 142) soll der Begriff der Politik möglichst weit gefasst und deskriptiv-analytisch gefasst werden. Naheliegend ist daher ein Politikverständnis, welches sich an den drei Dimensionen Polity, Policy und Politics orientiert. Dabei ist Polity jene Dimension, die sich auf den institutionellen Ordnungsrahmen bezieht, in dem sich die politischen Akteur*innen bewegen, beispielsweise die Verfassung, Institutionen oder Abkommen. Policy entspricht der Sachpolitik, also der normativen, inhaltlichen Dimension. Politics meint die prozessuale Dimension, beispielsweise den Diskurs, Debatten und Konflikte. (vgl. FAßMANN 2006: 8) SANDER (1989: 145f.) warnt jedoch davor, lediglich diese Definition heranzuziehen, da sie sich stark auf den Politiksektor beziehe, nicht jedoch auch auf andere Sozialbereiche. Dem folgend versteht er Politik als „*die Regelung von gemeinsamen Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften*“ (SANDER 1989: 145). Dieser Definitionsansatz findet sich auch im heutigen politischen sowie medialen Diskurs wieder. Beispielsweise definierte die Partei NEOS bei ihrer Gründung 2012 Politik als den „*Ort, wo wir uns ausmachen, wie wir miteinander leben*“ (STROLZ 2014: 103), was stark an das Verständnis von SANDER angelehnt ist.

Zwischen einem demokratischen und einem autokratischen Sinnbildungsmodus differenziert LANGE (2004: 46-51). Demnach sieht er in ersterem Selbststimmung und politische Herrschaft voneinander abhängig und fordert mündige Bürger*innen, die aktiv an der Politik teilnehmen, sei es in politischen Organisationen, NGOs oder durch die Beteiligung an demokratischen Instrumenten wie Wahlen, Volksbegehren oder ähnlichem. Dem gegenüberstehend spricht der autokratische Sinnbildungsmodus dem Menschen seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung ab und spricht von hörigen Untertanen stattdessen.

Unter anderem MASSING (1999: 185) unterscheidet zwischen der politischen Bildung und der politischen Sozialisation. Der Unterschied liege darin, dass die politische Sozialisation nicht nur bewusste, sondern auch unbewusste Maßnahmen umfasse, die zu einer Partizipation am gesellschaftlichen und politischen Leben befähigen sollen. Die politische Bildung hingegen sei lediglich ein Sammelbegriff

für bewusste Maßnahmen und somit ein Teil der politischen Sozialisation, die unausweichlich stattfindet, und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie, in Medien oder auf weiteren Ebenen. (vgl. PELINKA 1979: 41) Auch MASSING (1999: 185) und REINHARDT (2005: 38) betonen, dass politische Sozialisation überall stattfindet, wobei für diese Arbeit ausschließlich die Bildungsarbeit in der Schule fokussiert wird und hierbei nicht von politischer Sozialisation, sondern von politischer Bildung gesprochen wird. Dies folgt einer Unterscheidung der deutschen Bundeszentrale für politische Bildung, die zwischen einer engen und einer weiten Begriffsdefinition differenziert. Demnach bezieht sich die enge Betrachtungsweise auf bewusst geplante Maßnahmen der Schulen, während die weite Betrachtungsweise eher dem soeben erläuterten Verständnis der politischen Sozialisation folgt und auch außerschulische Organisationen und Institutionen sowie die Medien miteinbezieht. (vgl. BPB 2021)

Dem Grundsatzenerlass 1978 folgend ist politische Bildung ein Bereich, der zur „*Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln*“ beitragen soll und mit diesem Ansatz bereits stark Richtung politischer Partizipation lenkt, wie es auch diese Arbeit zum Ziel hat. (BMUK 1978: 1) Damit einhergehend sieht auch GAGEL (1998: 120) das Bestreben einer modernen politischen Bildung darin, „*Aktivbürger*innen*“ zu bewirken, womit mündige Bürger*innen gemeint sind, die Normen sowie Regeln hinterfragen und die Gesellschaft aktiv mitgestalten, auch indem sie Konflikte aktiv begegnen.

2.1.2 Inhalte und Ziele

Die Inhalte der politischen Bildung sind weitreichend und keinesfalls konkret einzugrenzen, wie bereits in Kapitel 2.1.1 einleitend aufgezeigt wurde. FILZMAIER befragte in einer Pilotstudie 14- bis 24-Jährige (n = 700) zu ihren Einstellungen zu politischer Bildung und nach ihren Themenwünschen in der Politik. Demnach standen Chancengleichheit und Integration an der Spitze, konkret insbesondere die Gleichbehandlung von Männern und Frauen sowie der Umgang mit Ausländer*innen. Europäische Themen sowie aktuelle politische Ereignisse schnitten dabei vergleichsweise schlecht ab. (vgl. FILZMAIER 2007c: 13) Dabei ist zu beach-

ten, dass die Umfrage bereits über ein Jahrzehnt zurückliegt, aber dennoch auch heute noch gültige Rückschlüsse hinsichtlich Tendenzen zulässt.

PELINKA (2006: 53f.) differenziert in der politischen Bildung zwischen drei zusammenhängenden Formen. Die politische Bildung als Staatsbürger*innenkunde fokussiert die Vermittlung von politischen Prozessen und Institutionen, also beispielsweise die Arbeit des Parlaments, die Parteienlandschaft oder den Gesetzgebungsprozess. Die politische Bildung als Partnerschaftserziehung behandelt die Ebene des Individuums und thematisiert die Mikroebene unserer Gesellschaft, also beispielsweise Integrationsfragen oder Geschlechterrollen. Abschließend steht die politische Bildung als Konfliktdidaktik, indem Konflikte im Unterricht dargestellt werden, wie beispielsweise Gerechtigkeitsfragen.

Zwar ist das politische Sachwissen in diesem Modell als Staatsbürger*innenkunde ein Teil, jedoch bedeutet eine moderne politische Bildung keineswegs das Auswendiglernen und schlichte Reproduzieren von Wissen. Viel mehr stehen Kompetenzen im Vordergrund – neben der politischen Sachkompetenz, die der eben erläuterten Staatsbürger*innenkunde am ehesten gerecht wird, auch politische Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz. (vgl. KRAMMER 2008: 5) Das Kompetenzmodell, das dem zugrunde liegt, wird ebenso wie die Basiskonzepte und die didaktischen Prinzipien in Kapitel 3 im Detail vorgestellt, darf aber auch hier rund um die Inhalte und Ziele der politischen Bildung nicht unerwähnt bleiben. Dies prägt auch SANDER (2009a: 57), der hervorstreicht, dass politische Bildung nicht nur für die Schule bedeutsames Wissen ansammeln darf, sondern auch in konkreten außerschulischen Anforderungssituationen abrufbar sein muss. Zudem müsse im Mittelpunkt der politischen Bildung die Befähigung zur Teilnahme am politischen Diskurs sowie die Mündigkeit der Schüler*innen stehen. DETJEN (2007: 173) sieht insbesondere in der Entwicklung von Urteils- sowie Handlungskompetenzen das Wesen der politischen Bildung. Zudem müssen pragmatische, evaluative, emotionale und motivationale Ziele angestrebt und dadurch die Gefühlsebene der Schüler*innen ebenso berücksichtigt werden. (vgl. REINHARDT 2005: 28)

Auch FILZMAIER (2002: 1) nennt das Heranwachsen von Kompetenzen als die Hauptaufgabe der politischen Bildung und streicht „*die Entwicklung von politischen Einstellungen und Meinungen*“ hervor. HELLMUTH und KLEPP (2010: 95ff.)

beschreiben es als eine weitere Zielsetzung der politischen Bildung, das „selbstreflexive Ich“ sowie das „kollektive Ich“ zu berücksichtigen und das Spannungsfeld zwischen einem Individuum und der gesamtgesellschaftlichen Struktur aufzulösen.

Zusammenfassend besteht in der Literatur also kein eindeutiger Konsens über die Definition, sehr wohl aber weitgehend über die Ziele und Aufgaben von politischer Bildung. Hierbei stehen Kompetenzen, die Mündigkeit der Schüler*innen sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Kompetenz im Mittelpunkt – nicht nur in der Schule, sondern insbesondere darüber hinaus auch in der Gesellschaft. Diesem Bild von politischer Bildung folgt fortan auch diese Arbeit und stellt die Partizipationsfähigkeit in das Zentrum.

2.2 Entwicklung und Geschichte

Die eben erläuterten Aufgaben, Inhalte und Ziele der politischen Bildung sind so keinesfalls naturgegeben, sondern die Folge einer langen Entwicklung. So stand nicht immer die Mündigkeit der Bürger*innen im Vordergrund, sondern häufig war die politische Bildung auch ein Mittel zum Zweck, beispielsweise um Schüler*innen respektive junge Menschen zu indoktrinieren. Im folgenden Kapitel werden diese historischen Entwicklungen der politischen Bildung von ihren Anfängen über die Zeit des Nationalsozialismus bis heute aufgearbeitet.

2.2.1 Anfänge der politischen Bildung

Erste Anfänge von politischer Erziehung und Politikunterricht reichen – analog zur Entstehung der Demokratie – bis in die Antike zurück. Aristoteles forderte im fünften Jahrhundert vor Christi Geburt die Erziehung heranwachsender Generationen, die der Staat erfüllen müsse. Derartige vage Anfänge sind auch in Quellen des Mittelalters zu finden, als die Fürstenspiegel als ermahnende und belehrende Schriften dienten, ebenso wie in der Neuzeit. (vgl. ZEILNER 2011: 175) Eine erste Professur für Politikwissenschaften gab es in Europa erstmals gegen Ende des 16. Jahrhunderts. Nach dem Ende des 30-jährigen Krieges 1648 waren „Rechts-

ordnung, Verwaltung, Polizeywissenschaft und Statistik“ die vier Hauptthemen des Politikstudiums. (HEINRICH 1989: 39)

Die Ursprünge dessen, was wir heute unter der politischen Bildung verstehen und in Kapitel 2.1 entsprechend skizziert wurde, reichen in die Zeit der Aufklärung und somit in das 18. Jahrhundert zurück. Die Kirche verlor an Einfluss, die alte ständische Ordnung wurde in Frage gestellt, Individualismus und Selbstbestimmung als Mittel zum Zweck der bürgerlichen Emanzipation gefordert und für eben diese Freiheit wurde wiederum Mündigkeit erforderlich. (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 16f.) In der heutigen Schweiz, damals als Helvetische Republik gegründet, wurde in der Primarschule ab dem 19. Jahrhundert „Bürgerkunde“ unterrichtet, ungefähr zur selben Zeit wurde im damaligen Preußen eine Sektion für Kultus und Unterricht im Innenministerium geschaffen, der ab der Gründung 1809 Wilhelm von Humboldt vorstand, nicht zuletzt als Folge der Niederlage gegen Napoleon 1806 und dem Versuch von „Preußischen Reformen“. (vgl. SANDER 1989: 15ff.) In Österreich wurden die Debatten über eine politische Erziehung der Jugend in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensiver, wobei sich hier auf der einen Seite Konservative, die die religiöse und katholisch-sittliche Erziehung voranbringen wollten, und auf der anderen Seite Liberale, die dem Gedanken der Aufklärung folgten, gegenüberstanden. (vgl. DACHS 2008: 17) Nachdem von 1867 bis 1879 Liberale regierten und die Schule von der Kirche trennten, setzten sich danach die konservativen Kräfte wieder vermehrt gegen Liberale durch, reformierten das Reichsvolksschulgesetz und etablierten Religion als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, während die Forderung der Liberalen nach einem Moralunterricht ins Leere ging. (vgl. WOLF 1998: 14)

Dass politische Entwicklungen und politische Bildung eng korrelieren, bestätigte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Mit der Einführung des Männerwahlrechts 1907 wurden auch die Bemühungen rund um einen staatsbürgerlichen Unterricht intensiviert, nicht zuletzt aus der Absicht heraus, dem Erstarken von Parteien entgegenzuwirken und die Legitimation der Monarchie sicherzustellen. So wurden in diesem staatsbürgerlichen Unterricht, der erst 1907 im Lehrplan der achten Schulstufe an das Unterrichtsfach Geographie und Geschichte gekoppelt und ab 1908 schrittweise als eigenes Unterrichtsfach mit dem Namen „Bürgerkunde“ kon-

zipiert wurde, hauptsächlich die Struktur des Staates und die Aufgaben von Staatsbürger*innen gelehrt, Parteienideologien aber nicht berücksichtigt. (vgl. ebd.: 15)

Der Bürgerkundeunterricht verschwand auch nach dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Ersten Republik nicht, jedoch waren bildungspolitische Vorhaben und Umsetzungen zu dieser Zeit stark von der fehlenden Identifikation mit dem eigenen Staat Österreich sowie der mangelnden Harmonie zwischen den zwei gegensätzlichen Lagern – den Sozialdemokraten sowie den Christlichsozialen – geprägt. Mit dem Volksschullehrer Otto Glöckel war ab 1919 erst ein Sozialdemokrat als Unterstaatssekretär für Unterricht verantwortlich und um Schulreformen sowie eine erneute Entkoppelung von Schule und Religion bemüht. Zudem sollte die Schule demokratisiert und Schüler*innen so erzogen werden, Neues selbst zu entdecken und zu erforschen, anstatt Dargebotenes der Lehrer*innen schlicht hinzunehmen. (vgl. MALINA 1995: 10) Diese Vorhaben waren jedoch nur von kurzer Dauer, denn 1920 zerbrach die Koalition zwischen den Sozialdemokraten und den Christlichsozialen. Glöckel musste das Unterrichtsressort abgeben und wurde kurz später Präsident des Wiener Stadtschulrats, mit Walter Breisky folgte ihm in der Bundesregierung ein Christlichsozialer. Bemühungen um eine Demokratisierung und mündigere Schüler*innen verschwanden in der Ersten Republik nach und nach von der Bildfläche, Unterrichtspolitik war von vielen Personalwechseln und 18 Bundesministern für Unterricht von 1920 bis 1938 geprägt. (vgl. DACHS 1982: 211)

2.2.2 Politische Bildung im Austrofaschismus und Nationalsozialismus

1938 wurde mit Oswald Menghin erstmals ein späteres NSDAP-Mitglied Unterrichtsminister, er entfernte jüdische Studierende und Lehrende von der Universität Wien als Teil der von den Nationalsozialisten so genannten „Säuberung“. (vgl. WOLF 1998: 19) Schon in den Jahren zuvor, beginnend mit der Ausschaltung des Parlaments 1933, wurden Bildungsreformen rückgängig gemacht und die Bedeutung der katholischen Erziehung wieder gestärkt. Politische Bildung bekam zwar einen hohen Stellenwert, jedoch keineswegs im Verständnis der Jahre zuvor oder gar im heutigen, sodass der Begriff der politischen Bildung unpassend erscheint

und stattdessen von politischer Beeinflussung oder „Vaterlandskunde“ gesprochen werden kann. Ziel war es, den Patriotismus zu stärken und Schüler*innen den Vorstellungen des Nationalsozialismus entsprechend zu normieren. Die Lehrpläne wurden entsprechend verändert, Lehrer*innen und Schulleiter*innen entlassen, so sie nicht einen Eid auf Adolf Hitler ablegten. (vgl. DACHS 1985: 59) Eine willige Einordnung und Befolgung aller Pflichten und Gesetze sollte den Schüler*innen vermittelt werden, in den Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien waren Führertum, Heldenmut, Wehrhaftigkeit, Opferbereitschaft und Hingabe jene Werte, die im Mittelpunkt stehen sollten. (vgl. KISSER 1990: 15f.) Fragen, die im heutigen Verständnis von politischer Bildung nicht nur selbstverständlich, sondern ganz zentral sind, wie nach dem Warum, sowie die Dekonstruktion von Politik und Machtverhältnissen, waren im Bildungswesen des Nationalsozialismus ein Tabu. (vgl. WOLF 1998: 19)

Das Schulwesen wurde im Nationalsozialismus verstaatlicht, Religion zu einem Freifach und Jüd*innen wurden erst in eigene Schulen isoliert und ab 1942 gar nicht mehr unterrichtet. (vgl. MORAWEK 2003: 171) Im Weltbild der Nationalsozialisten wurde die Schule jedoch weiterhin ungewollt als ein Ort der Wissensvermittlung gesehen und das Vertrauen, dass die Schule die erwünschte Mobilisierung und nationale Identifikation von jungen Menschen bewirken könne, war gering. (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 45) Um junge Menschen abseits der Wissensvermittlung körperlich und charakterlich heranwachsen zu lassen, wurde daher weniger der Schule, sondern viel eher der außerschulischen Jugenderziehung ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Hitlerjugend (HJ) sollte Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren entsprechend erziehen und formieren. (vgl. DACHS 1988: 236)

2.2.3 Nach dem Nationalsozialismus bis in die 1970er-Jahre

Sämtliche im Kapitel 2.2.2 dargestellten Entwicklungen im Nationalsozialismus mussten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 repariert und korrigiert werden – teils mit Erfolg, teils weniger. In der Bundesrepublik Deutschland wurde im Zuge der mit den USA durchgeführten Re-Education ein eigenes Unterrichtsfach „Politische Bildung“ eingeführt, um Wissen, Werte und politische Kultur zu

transferieren. (vgl. GAGEL 1994: 35) SANDER (1989: 91) kritisiert, dass die Hintergründe des Nationalsozialismus dabei jedoch zu wenig aufgearbeitet und stattdessen eine Entpolitisierung des Unterrichts propagiert wurde.

In Österreich waren die USA ebenso gewillt, das Modell der Re-Education durchzusetzen, stießen dabei jedoch auf Widerstand der Briten, für die Freiwilligkeit wichtig war, der Franzosen, die vergeblich ihr eigenes Schulsystem einführen wollten sowie der UdSSR, die auf moralische Entlastung setzte. (vgl. GAGEL 1994: 105) Zum Teil blieben NS-Schulgesetze weiterhin in Kraft, größtenteils wurden die Schulgesetze, die bis 1934 gegolten haben, wieder eingeführt. (vgl. SCHALLAMON 1989: 47) Es entstand eine gelinderte Form der Re-Education, nämlich die Re-Orientierung, die sich mehr auf Beratung und Hilfestellung fokussierte. (vgl. SCHÄTZ 2003: 27)

Bereits in einem ersten Erlass 1945 wurde die Erziehung zu demokratischem Denken betont. Darüber hinaus lehnten sich viele Vorhaben dieses Erlasses an Glöckel an, beispielsweise die Abkehr vom Frontalunterricht hin zu einer Form des Unterrichts, die man heute als handlungs- und schüler*innenorientiert bezeichnen würde. (vgl. WOLF 1998: 22) Jedoch wurden diese Pläne, speziell jene einer Demokratisierung der Schule, nur zögerlich oder mangelhaft umgesetzt. Das lag auch daran, dass die Entnazifizierung sowie die Aufarbeitung des Nationalsozialismus im Bildungswesen genauso langsam und halbherzig vorstättenging wie in allen anderen Bereichen und der Gesellschaft insgesamt. Lehrer*innen, die der NSDAP angehörten, mussten ebenso eingesetzt werden, vor allem in den westlichen Bundesländern, um nicht in einen Mangel zu geraten. (vgl. SCHÄTZ 2003: 26) Ab 1946 wurde das Fach „Bürgerkunde“ in der achten Gymnasiumsklasse im Geschichtsunterricht integriert, ab 1955 dieses in „Staatsbürgerkunde“ umbenannt. Grundlage für diese Lehre war ein Erlass von 1949, der jedoch – anders als jener von 1945 – weniger zur demokratischen Erziehung anregte, sondern sich viel eher wieder an der staatsbürgerlichen Erziehung orientierte. Heimat- und Kulturbewusstsein waren darin vordergründig. (vgl. WOLF 1998: 24)

Fortschritte in der Entwicklung der politischen Bildung gab es erst in den 1960er-Jahren wieder, wohl auch als eine Folge diverser Umfragen, die wenig politisches Interesse und viel politische Apathie von Jugendlichen zeigten. Die sozialwissen-

schaftlichen Disziplinen wurden ausgeweitet, Lehrstühle für Politikwissenschaften eingerichtet, schul- und universitätspolitische Fragen rückten in den Fokus des öffentlichen und medialen Interesses, nicht zuletzt auch durch Proteste von Studierenden. (vgl. DACHS 2008: 25ff.) Richtungsweisend für die politische Bildung war insbesondere das Schulorganisationsgesetz (SchOG) vom 25. Juli 1962, das folgenden § 2 Abs 1 umfasste:

(...) Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten [sic!] Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und 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. (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1962, zit. nach JONAK und KÖVESI 1996: 201)

Zwar finden sich darin viele Elemente unseres heutigen Verständnisses von politischer Bildung, gewissermaßen ist diese Gesetzesbestimmung aber auch widersprüchlich, denn einerseits werden *„gesunde, arbeitstüchtige, pflichttreue und verantwortungsbewusste“* Bürger*innen erwartet, andererseits aber auch selbstständiges Denken und Urteilen in den Mittelpunkt gerückt. Dennoch ist dies die Grundlage für die Entwicklungen der 1970er-Jahre, in denen die Strukturen der politischen Bildung – insbesondere unter der SPÖ-Alleinregierung von Kreisky zu Beginn des Jahrzehnts – deutlich geschärft und professionalisiert werden.

Bereits 1970 wird im Zuge einer Lehrplanreform eine Arbeitsgemeinschaft für den Geschichts- sowie Geographieunterricht gebildet, die die Entwicklung einer zeitgemäßen Staatsbürgerkunde zum Ziel hat. Im selben Jahr werden die unverbindliche Übung „Politische Bildung“ in der AHS eingeführt und politische Bildung in die Lehrpläne für die Ausbildung der damaligen Hauptschullehrer*innen an Pädagogischen Akademien aufgenommen. In den Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen wird aus dem Fach „Staatsbürgerkunde“ fortan das Fach „Politische Bildung“. Zudem richtet das Unterrichtsministerium 1973 eine eigene Abteilung für politische Bildung ein. (vgl. WOLF 1998: 28) All dies ist zwar nicht gleichbedeutend mit mehr politischer Bildung und schon gar nicht mit einer höheren Qualität eben dieser, aber es zeugt von voranschreitenden Entwicklungen zu Beginn der 1970er-Jahre, wenngleich eine Erhebung 1992, also rund 20 Jahre nach der Einführung, zeigte, dass in Oberösterreich lediglich rund zehn Prozent der AHS tat-

sächlich eine unverbindliche Übung „Politische Bildung“ abhalten. (vgl. BREGENZER 1992)

Ein bis heute relevanter Meilenstein der politischen Bildung ist jener Grundsatz-erlass zur politischen Bildung in Schulen, den der Unterrichtsminister Sinowatz am 11. April 1978 unterzeichnet und am 1. September 1978 kundgemacht hat. Unter anderem wird politische Bildung darin als ein Unterrichtsprinzip, das in allen Unterrichtsfächern vorzukommen hat, definiert. (vgl. WOLF 1978: 44) Der Weg bis zu eben diesem Grundsatz-erlass war jedoch von jahrelangen, parteipolitischen Kontroversen geprägt. Grundlage war das Vorhaben des Unterrichtsministeriums 1974, einen Pflichtgegenstand „politische Bildung“ für die Abschlussklassen der AHS einzuführen. Der Widerstand der drei größten Parlamentsparteien machte eine Mehrheit im Nationalrat für dieses Vorhaben aussichtslos, zumal hierfür gar eine Zwei-Drittel-Mehrheit notwendig gewesen wäre. Als Resultat dieses Scheiterns erarbeitete das Unterrichtsministerium in den Folgejahren besagten Erlass, der 1975 erstmals als Entwurf erarbeitet und 1976 als solcher veröffentlicht wurde. Als nach diversen Stellungnahmen und Überarbeitungen weiterhin kein Konsens der Parteien in Sichtweite war, wurde 1977 vom Unterrichtsminister eine Parteienkommission eingesetzt. (vgl. DACHS 1979: 9) Ein Reibungspunkt lag nach der Ansicht der ÖVP und insbesondere des damaligen Wissenschaftssprechers und späteren Vizekanzlers Erhard Busek darin, dass politische Bildung gemäß dem Erlass zu wenig auf Faktenwissen aufbaue und dadurch eine Gefahr der Verunsicherung herrschen würde. Letztendlich gelangen im November 1977 eine Einigung und Fertigstellung des Erlasses. (vgl. RADA 1980: 89) Aufgrund seiner Wichtigkeit für den politisch bildenden Unterricht bis heute wird hier lediglich die Entstehungsgeschichte des Grundsatz-erlasses, seine Inhalte im Detail jedoch in einem gesonderten Kapitel 2.3 wiedergegeben und eingeordnet.

2.2.4 Politische Bildung in den 1980er- und 1990er-Jahren

Die These, dass die 1980er- und 1990er-Jahre vom Inkrafttreten des Grundsatz-erlasses 1978 profitierten und der Stellenwert von politischer Bildung dementsprechend stieg, wird von entsprechenden Studien nicht unterstützt. RADA (1980)

schickte 1.231 Fragebögen an Pflichtschullehrer*innen in Wien und Niederösterreich aus, erhielt davon aber nur rund 28 Prozent zurück. Unter Berücksichtigung dieser geringen Rücklaufquote sind die grundsätzlich guten Ergebnisse wohl verzerrt, denn 80 Prozent gaben an, den Grundsatzterlass zu kennen. Anzunehmen ist jedoch, dass dieser Prozentsatz unter jenen, die den Fragebogen nicht beantworteten, geringer ist. HAUBENWALLNER (1989: 16-23) befragte im Schuljahr 1987/88 AHS- und Hauptschullehrer*innen, von denen nur 14 Prozent der AHS- und sechs Prozent der Hauptschullehrer*innen den Erlass genau, weitere 40 bzw. 44 Prozent zumindest teilweise kannten. FAßMANN und MÜNZ (1991: 4) befragten vier Jahre später 1.350 Lehrer*innen, von denen 57 Prozent der Berufsschullehrer*innen und 65 Prozent der BMHS-Lehrer*innen den Erlass nicht kannten. DACHS (2008: 29) kam zum Fazit, dass nach den in Kapitel 2.2.3 zusammengefassten Debatten der 1970er-Jahre mit dem Resultat des Grundsatzterlasses in den 1980er-Jahren „*der in gewissem Ausmaß vorhandene Reformelan um die Politische Bildung freilich wiederverflacht und der Alltag wieder eingekehrt*“ sei. HELLMUTH und KLEPP (2010: 75) sehen zu Beginn der 1970er-Jahre lediglich einen „*kurzen Aufschwung*“. Hier reiht sich auch eine Umfrage von DOBLER (1991: 80ff.) ein, die erhoben hat, dass rund 70 Prozent der von ihr befragten Lehramtsstudierenden nicht wissen, was der Bundesrat sei und lediglich rund 65 Prozent wissen, was die Sozialpartnerschaft sei.

WOLF (1998: 60ff.) begründet diese Ergebnisse unter anderem damit, dass die Durchführung von Unterrichtsprinzipien nicht kontrolliert werden könne, die politische Bildung in Österreich institutionell mangelhaft verankert sei, ein kontinuierlicher wissenschaftlicher Diskurs zum Thema fehle und darüber hinaus die Ausbildung für angehende Lehrer*innen unzureichend sei. Dieser Befund aus dem Jahr 1998 trifft zumindest teilweise auch heute noch zu, wobei auf die institutionelle Verankerung in Kapitel 2.4.1 sowie auf die Ausbildung von Lehrenden mit Schwerpunkt Geographie und Wirtschaftskunde in Kapitel 3.4 eingegangen wird. Jedoch wurden in den 1980er- und 1990er-Jahren auch Bestrebungen unternommen, um den soeben skizzierten Problemen entgegenzuwirken. Bereits 1978 wurde das *Österreichische Institut für politische Bildung* (ÖIPB) gegründet, das anfangs auf Erwachsenenbildung spezialisiert war, in den 1980er-Jahren jedoch auch Fortbildungen für Lehrende übernahm, ehe es 1991 wieder aufgelöst wurde.

(vgl. SANDER 2016: 30) 1989 wurde das Wahlpflichtfach „Geschichte und Sozialkunde“ in der AHS auf Basis eines Erlasses des Unterrichtsministerium um den Begriff der politischen Bildung ergänzt. (vgl. WOLF 1989: 8) 1994 wurde der Grundsatzterlass wortgleich zur Fassung von 1978 erneut und mit einer unbefristeten Wirkung kundgemacht. (vgl. VIELHABER 2001: 333)

2.3 Grundsatzterlass der politischen Bildung

Bereits im Kapitel 2.2 wurde auf die Bedeutung des Erlasses des Unterrichtsministers 1978 für die politische Bildung hingewiesen. 2015 wurde ebendieser Grundsatzterlass adaptiert veröffentlicht, um den Veränderungen in der politischen Kommunikation, der medialen Berichterstattung, den Wegen der Informationsbeschaffung sowie der 2007 in Kraft getretenen Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahren gerecht zu werden. Im folgenden Kapitel werden der Grundsatzterlass 1978 sowie der Grundsatzterlass 2015 aufgearbeitet und ihre Bedeutung für die politische Bildung in Österreich analysiert.

2.3.1 Grundsatzterlass 1978

Der Grundsatzterlass 1978 stellt nach GROßMANN und WIMMER (1979: 145) einen „*Bruch gegenüber der Tradition*“ dar, schließlich werde kein einziges Mal das Wort ‚Staat‘ verwendet und stattdessen der Begriff ‚Demokratie‘ verwendet. DOBLER (1991: 27) betont, dass die Erziehung zur Demokratie im Mittelpunkt stehe und der Grundsatzterlass von einem breiten Politikverständnis ausgehe. Dabei geht der Grundsatzterlass von einem ähnlich breiten Politikbegriff aus, wie er in Kapitel 2.1 dargestellt wurde und sich insbesondere auf das Zusammenleben mit Menschen bezieht. (vgl. PELINKA 1986: 4) Bereits in einigen der ersten Sätze des Erlasses wird ein neues Verständnis von politischer Bildung sichtbar:

Die österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im § 2 des Schulorganisationsgesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung der Schuljugend entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. (...) Wesentliches Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratisch-fundierten Österreichbewußtsein [sic!], zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom

Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist. (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST 1978: 1)

Die Ziele, die dem Unterrichtsprinzip politische Bildung im Grundsatzterlass von 1978 zugeschrieben werden, decken sich dabei mit vielen noch heute gültigen didaktischen Prinzipien und einigen der Basiskonzepten, die später in Kapitel 3.5 vorgestellt werden. Insbesondere das Ziel, die Schüler*innen zu befähigen, „*gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und in ihrer Bedingtheit zu erkennen*“ (ebd.: 2) wird dem im GW-Lehrplan festgeschriebenen Basiskonzept von Interesse, Konflikten und Macht gerecht. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2016)

Inhaltlich beschreibt der Grundsatzterlass, wie politische Bildung in drei zusammenhängenden Bereichen zu agieren hat. Erstens stehe die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen, also vorrangig Sachinformationen. Zweitens stehe die Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten, worunter auch die persönliche Meinungsbildung und ein kritisches Urteil fallen. Drittens geht der Grundsatzterlass auf die Aufgabe der politischen Bildung, zu Partizipation und Handeln zu ermutigen, ein. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST 1978: 1f.)

Ein zentraler Punkt des Grundsatzterlasses ist die Festlegung von politischer Bildung als ein Unterrichtsprinzip. Als ein solches bezeichnet man Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die Wissen in größeren Zusammenhängen vermitteln sollen und somit keinem einzelnen Unterrichtsfach zugeordnet werden, sondern fächerübergreifend unterrichtet werden. Aktuell werden in Österreich vom zuständigen Bundesministerium zehn Unterrichtsprinzipien geführt, wovon politische Bildung eines ist. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2021) So wird auch im Grundsatzterlass 1978 „ein planvolles Zusammenwirken“ aller Lehrer*innen angestrebt. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST 1978: 2)

Im Grundsatzterlass widerspiegeln sich aber auch die langen parteipolitischen Debatten, die im Vorfeld – wie in Kapitel 2.2.3 wiedergegeben – geführt wurden, insbesondere zwischen SPÖ, ÖVP und teils auch FPÖ. Der Erlass ist somit ein Kompromiss, der eben deshalb in einigen Punkten vage bleibt und deutlich unkonkreter ist als der 1976 präsentierte Entwurf, beispielsweise in der Überein-

stimmung von Inhalten sowie Form des Unterrichts, wie auch in den konkreten Lernzielen. (vgl. WOLF 1998: 31-35) Um aufgrund eben dieser unkonkreten Teile für mehr praxisorientierte Klarheit zu sorgen, wurde im Unterrichtsministerium eine Arbeitsgruppe gegründet, die in „Blauen Heften“ Unterrichtsbeispiele aufzeigen sollte. Diese wurden gemeinsam mit dem Grundsatzterlass an Schulen verschickt, nach wenigen Auflagen jedoch wieder eingestellt, weil sich die Parteien – wie schon in der Entstehung des Grundsatzterlasses – uneinig waren, wie politische Bildung auszusehen habe. (vgl. SANDNER 2016: 29)

2.3.2 Grundsatzterlass 2015

Anders als 1994, als der Grundsatzterlass von 1978 wortident nochmals veröffentlicht wurde, umfasste der 2015 von der damaligen Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek veröffentlichte neue Grundsatzterlass sehr wohl einige Änderungen. Bereits im ersten Punkt des Erlasses wird dies damit begründet, den Grundsatzterlass auf die aktuelle Politikdidaktik und veränderte Rahmenbedingungen anzupassen.

Seit der Erstverlautbarung des Grundsatzterlasses haben sich Schule, Gesellschaft und Politik weiterentwickelt. Auch die politische Kommunikation, die mediale Berichterstattung und die Wege der Informationsbeschaffung haben einen starken Wandel durchlaufen. Nicht zuletzt wurde 2007 das aktive Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt. Diesen Veränderungen muss durch neue Vermittlungsmethoden und aktuelle politische Bezüge Rechnung getragen werden. (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 2)

Der Grundsatzterlass 2015 ist ein Resultat voranschreitender Entwicklungen in den Jahren zuvor, als nach der Senkung des aktiven Wahlalters quer durch die Parteienlandschaft mehr politische Bildung gefordert wurde, der Didaktiker Reinhard Krammer im Auftrag des Bundesministeriums ein Kompetenzmodell entwarf, das später in Kapitel 3.6 vorgestellt wird, an der Universität Wien zwischenzeitlich der erste Lehrstuhl für die Didaktik der politischen Bildung eingerichtet, an der JKU in Linz ein Masterstudium für politische Bildung gestartet und die Fächerkombination Geschichte und politische Bildung zudem auf die Sekundarstufe 1 erweitert wurde. (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 78ff.)

Verglichen mit dem Grundsatzterlass 1978, ist jener aus 2015 inhaltlich deutlich breiter aufgestellt. Waren 1978 die Ziele der politischen Bildung in fünf Aufzäh-

lungspunkten dargestellt, sind es 2015 neun Punkte, wobei davon vier den Zielen aus dem früheren Grundsatzterlass entsprechen. Das 1978 so formulierte Ziel, das Verständnis von Schüler*innen „für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik [zu] wecken“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST 1978: 3) fand sich so 2015 nicht wieder. Stattdessen wird 2015 politische Partizipation noch zentraler als Ziel formuliert, die globale sowie insbesondere die europäische Perspektive gestärkt und mit der „Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 2) Themen gesetzt, die so 1978 gänzlich fehlten und gesellschaftliche Entwicklungen im Laufe dieser knapp 40 Jahre widerspiegeln. Neu sind 2015 auch die Betonung der Menschenrechte neben der Demokratie sowie eine gerechte und faire Ressourcenverteilung, die in politische Bildung ebenso als Ziel verfolgt werden soll und damit auch einen inhaltlichen Konnex zum GW-Unterricht spannt. (vgl. Ebd) Auch, dass gesellschaftliche Probleme auf verschiedenen Maßstabsebenen diskutiert werden sollen, geht mit der im GW-Unterricht als Basiskonzept verankerten Maßstäblichkeit einher. (vgl. SITTE 2014: 31)

In der Anwendung und Umsetzung dieser Ziele wurden 1978 vor allem die Eltern in den Mittelpunkt gerückt und ein starkes Zusammenwirken zwischen Schule und Eltern gefordert. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST 1978: 3) Im Grundsatzterlass 2015 findet sich das Wort ‚Eltern‘ kein einziges Mal. Stattdessen werden externe Anbieter*innen, politische Institutionen, Akteur*innen, Medien und NGOs genannt, die in den politisch bildenden Unterricht einbezogen werden sollten, konkret durch Begegnungen. Zudem werden neue Medien und ein verantwortungsbewusster Umgang mit eben diesen im Grundsatzterlass 2015 als ein weiterer Bereich der politischen Bildung genannt. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 3)

Die öffentliche Kritik am Grundsatzterlass 2015 war inhaltlich ähnlich zu jener 1978. Damals wie heute wurde über die mögliche Notwendigkeit von politischer Bildung als eigenes Unterrichtsfach diskutiert, wenn auch 2015 und bis heute wei-

terhin noch deutlich intensiver. Unter anderem sind die Bundesschülervertretung sowie die Bundesjugendvertretung treibende Kräfte hinter dieser Forderung, die in Kapitel 2.4.5 gesondert diskutiert wird. 1978 weitaus intensiver als 2015 war die Befürchtung, auch oder insbesondere von Parteien, dass politische Bildung dazu genutzt werden könnte, die Schüler*innen zu beeinflussen oder von eigenen Weltanschauungen zu überzeugen. Zwar ist dies auch heute noch ein Thema im politisch bildenden Unterricht – und wird in Kapitel 2.4.3 ausführlich erläutert –, jedoch sind „Berührungspunkte“ mit der politischen Bildung nach rund 40 Jahren Erfahrung nicht mehr so präsent wie 1978. (vgl. HALBERTSCHLAGER 2019: 67f.) Unter anderem ausschlaggebend hierfür ist auch die verbesserte Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen in der politischen Bildung. Im Grundsatzterlass 2015 wird die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen als „eine wesentliche Aufgabe“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 4) bezeichnet, während diese im Grundsatzterlass 1978 noch gar nicht vorkam. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST 1978)

2.3.3 Der Grundsatzterlass zwischen Theorie und Praxis

Ganz grundsätzlich – sowohl beziehend auf den Grundsatzterlass 1978 als auch auf jenen 2015 – muss jedoch angemerkt werden, dass die Umsetzung der Erlässe zu einem großen Teil auf der Eigeninitiative von Lehrer*innen beruht. Diese müssen weder nachweisen noch dokumentieren, ob sie Unterrichtsprinzipien entsprechend anwenden. Eine Lehrperson kann also eine AHS-Klasse acht Jahre unterrichten und das Unterrichtsprinzip der politischen Bildung ebenso lange ignorieren, ohne dass dies eine Folge für sie hätte. Dies führt wiederum zur Überlegung, ob die Verankerung von politischer Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip nicht eher rein theoretisch als praktisch stattfindet. Wiewohl sich in allen Unterrichtsfächern inhaltliche Anknüpfungspunkte ergeben würden – beispielsweise in Deutsch die Rhetorik von Politiker*innen, in Mathematik die Arithmetik von Umfragen und Hochrechnungen oder in Biologie umweltpolitische Pläne einer Regierung –, lassen jedoch rein schon die zeitlichen Ressourcen in den jeweiligen Unterrichtsfächern eine solche Umsetzung unwahrscheinlich erscheinen.

Ein Mathematiklehrer, der zusätzlich zu seinem Lehrplan alle Unterrichtsprinzipien durchnimmt, ist eine Unmöglichkeit. Gäbe es diesen, müsste man ihn ausstopfen und im Museum einen Ehrenplatz einräumen. So einzigartig wäre er. Im Schulalltag droht Politische Bildung deshalb zur Beliebigekeitslehre zu werden, mit einer Aneinanderreihung zufälliger Inhalte. Findet sich ein engagierter Lehrer, ist es gut. Wenn nicht, passiert auch nichts. (FILZMAIER 2007a: 177)

Zwar ist dieses Zitat von FILZMAIER zynisch und pointiert formuliert, inhaltlich aber durchaus belegbar. 2014 untersuchte eine von der Pädagogischen Hochschule Wien und der Arbeiterkammer Wien in Auftrag gegebene Studie die Einstellung von Lehrer*innen der Sekundarstufe 1 in Wien zu politischer Bildung. Dabei kommt MITTNIK (2017: 64f.) zum Fazit, dass die Umsetzung von politischer Bildung überwiegend subjektiv verläuft, stark von der Lehrperson abhängt und Lehrpläne sowie der Grundsatzterlass nur wenig Berücksichtigung finden. Die eben diskutierte Rolle der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Unterrichtsfächern zeigt auch in dieser Studie große Unterschiede zwischen den jeweiligen Fächern, wobei sich Lehrkräfte der Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung erwartungsgemäß am ehesten für die Vermittlung von politischer Bildung zuständig fühlen.

In dieser Studie wurden Lehrer*innen der Geographie und Wirtschaftskunde nicht explizit untersucht, sehr wohl jedoch in einer Untersuchung von BUDKE et al. (2016: 49ff.) in Deutschland, wo ebenso ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip der politischen Bildung besteht, das dem österreichischen ähnlich ist, sodass die Ergebnisse an dieser Stelle ebenso wiedergegeben werden. Demnach sieht ein Großteil der Befragten einen hohen und nur ein sehr geringer Anteil einen niedrigen Stellenwert von politischer Bildung im GW-Unterricht. Berücksichtigt muss dabei jedoch werden, dass nur etwa die Hälfte der erstgenannten Gruppe, die einen hohen Stellenwert erkennt, auch tatsächlich eben diesen in ihrem Unterricht widerspiegeln, während die andere Hälfte zwar die Wichtigkeit von politischer Bildung für den GW-Unterricht sieht, es im eigenen Unterricht aber kaum umsetzt. (vgl. BUDKE et al. 2016: 59) Die Erhebungen von HEINZ und ZANDONELLA (2020: 31) im Rahmen des *Österreichischen Demokratiemonitors* ergeben ähnliches. Demnach gaben 59 Prozent der jungen Menschen an, sie hätten in ihrer schulischen Ausbildung bisher zu wenig gelernt, wie man politische Debatten führe. Auch über die Rechte als Bürger*in fühlt sich mehr als die Hälfte zu wenig informiert. Zudem geben 47 Prozent an, in der Schule bisher zu wenig über Möglich-

keiten zur Partizipation vermittelt bekommen zu haben. Die detaillierten Ergebnisse der Erhebung werden im Kapitel 4.3.2 präsentiert sowie erörtert.

Zusammengefasst wurde in diesem Kapitel also dargelegt, dass die Grundsatzerteilungen aus den Jahren 1978 sowie 2015 eine wichtige Basis für den politisch bildenden Unterricht in allen Fächern darstellen und wichtige Eckpfeiler abstecken. Jedoch ist diese ausführliche theoretische Basis nicht gleichbedeutend mit einer umfassenden Umsetzung im Unterricht. Schon zuvor wurden Studien von RADA (1980) sowie FAßMANN und MÜNZ (1991) zitiert, wonach der Grundsatzerteilung 1978 vielen Lehrer*innen nicht bekannt war. Die eben wiedergegebenen Studien von MITTNIK sowie BUDKE et al. führen ebenso wie die Conclusio der Untersuchung von zwei GW-Schulbüchern in der Diplomarbeit von HALBERTSCHLAGER (2017: 98f.) und der *Österreichische Demokratiemonitor* von HEINZ und ZANDONELLA (2020: 31) zur Schlussfolgerung, dass sich dies auch einige Jahrzehnte später nicht bedeutend anders darstellt und der Grundsatzerteilung 2015 somit eine ähnliche Charakteristik aufweist wie sein Vorgänger 1978: In der Theorie eine bedeutende Grundlegung, in der Praxis aber nur unzureichend angekommen.

2.4 Politische Bildung heute

Zu Beginn des Jahrhunderts, 2001, fand die politische Bildung auf Basis eines einstimmigen Nationalratsbeschluss aller vier damaligen Parlamentsparteien Nennung im Pflichtgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“, wenn auch nur in der siebten und achten AHS-Klasse. (vgl. ZEILNER 2014: 65) An dieser Bezeichnung änderte sich auch nichts, als der Europarat 2005 zum Europäischen Jahr für Demokratiepoltische Bildung ausrief und empfahl, statt von ‚politischer Bildung‘ besser von ‚demokratiepoltischer Bildung‘ zu sprechen. Diese Begriffsbezeichnung folgt der „Education for Democratic Citizenship“ im Englischen, wobei das Europäische Jahr für Demokratiepoltische Bildung auf einem bereits ab 1997 initiierten Projekt des Europarates aufbaute. (vgl. DIENDORFER und STEININGER 2006: 95f.) Gemeinsam mit den in Kapitel 2.3.2 erläuterten Entwicklungen im Vorfeld des Grundsatzerteilunges, wie einer stärkeren Verankerung von politischer Bildung in den Universitäten (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 80), wur-

den in den ersten 15 Jahren nach der Jahrtausendwende demnach viele Grundlagen geschaffen, die auch heute noch aufrecht und für den politisch bildenden Unterricht Eckpfeiler sind.

2.4.1 Institutionen und Vereine

Anders als in Deutschland, wo es mit der *Bundeszentrale für Politische Bildung* (BPB) eine große Institution für politische Bildung gibt, fehlt ein Pendant in gleichem Umfang und mit einer vergleichbaren finanziellen Ausstattung in Österreich. (vgl. GERM 2007: 23) Das 1978 gegründete *Österreichische Institut für politische Bildung* (ÖIPB) wurde 1991 schon wieder aufgelöst (vgl. SANDNER 2016: 30), 2009 wurde auf Initiative des auch in dieser Arbeit mehrfach zitierten Wolfgang Sander die überparteiliche *Interessensgemeinschaft für Politische Bildung* (IGPB) gegründet, die Wissenschaft und Praxis stärker vernetzen sowie sich mit Tagungen, Workshops und Diskussionsveranstaltungen verstärkt in der Öffentlichkeit für mehr politische Bildung einsetzen möchte. (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 80) Zwar veröffentlicht die IGPB regelmäßig Artikel und unregelmäßig Positionspapiere, Veranstaltungen beschränken sich jedoch auf die jährliche Jahrestagung. Der Vorstand ist mit zahlreichen bekannten Wissenschaftler*innen und Didaktiker*innen diverser Hochschulen prominent besetzt. (vgl. IGPB 2021) Ähnlich agiert auch die *Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung* (ÖGPB), die diverse Bildungsangebote und Materialien der politischen Bildung zur Verfügung stellt und darüber hinaus auch Projekte finanziell fördert. Jedoch beschränken sich diese Förderungen, die es für acht der neun Bundesländer (außer Wien) gibt, ausschließlich auf Angebote der Erwachsenenbildung und nicht auf die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende politische Bildung im Schulunterricht. (vgl. ÖGPB 2021)

Die aktivste öffentliche Institution im Bereich der schulischen politischen Bildung ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, in dem die politische Bildung in der Abteilung I/1 angesiedelt ist und von Sigrid Steininger verantwortet wird. Seit 18.12.2017, mit einer Unterbrechung vom 3.6.2019 bis zum 7.1.2020, steht dem Ministerium zudem mit Heinz Faßmann ein Geograph vor, der in den Jahren zuvor auch zur politischen Bildung intensiv arbeitete, zahl-

reiche Publikationen veröffentlichte und demnach auch in dieser Arbeit vielfach zitiert wird. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2020: 31) Einen nachweisbaren Einfluss auf die politische Bildung und ihre Strukturen in Österreich hatte seine Tätigkeit als Bundesminister bis zum Zeitpunkt dieser Arbeit im Frühjahr 2021 jedoch nicht. Steininger vertritt Österreich zudem mit Patricia Hladschik im Education Policy Advisors Network (EPAN) des Europarats, das 2018 in Kopenhagen gegründet wurde, um innerhalb der 50 Vertragsstaaten des Europäischen Kulturabkommens zusammenzuarbeiten und Demokratiebildung sowie Menschenrechte zu stärken. (vgl. ZENTRUM POLIS 2021)

Hladschik ist zudem die Leiterin von *Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule*, dessen Auftraggeber das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist. *Zentrum Polis* bezeichnet sich selbst „als Kompetenzzentrum für Politische Bildung in der Schule“ und veröffentlicht unter anderem Unterrichtsideen und -materialien, das Printmagazin *PolisAktuell* und ein digitales Politiklexikon für junge Menschen. Darüber hinaus organisiert die Einrichtung jährlich auch die *Aktionstage Politische Bildung*, in denen vom Welttag des Buches am 23. April bis zum Europatag am 9. Mai politische Bildung im Mittelpunkt steht und täglich Angebote der politischen Bildung, wie beispielsweise Unterrichtsmaterialien, veröffentlicht werden. (vgl. ebd.)

Abseits des Bundesministeriums ist das Parlament eine weitere große Institution, die sich in der politischen Bildung engagiert. Die DemokratieWERKstatt ist eine im Parlament angesiedelte Einrichtung, die Kindern und Jugendlichen politische Bildung vermittelt, unter anderem mit Workshops. Die DemokratieWEBstatt ist das digitale Pendant hierzu. (vgl. PARLAMENTSDIREKTION 2021) Zudem können Jugendliche im Jugendparlament in einem Rollenspiel den Alltag von Abgeordneten zum Nationalrat kennenlernen, außerdem werden mit „Demokratie in Bewegung“ Workshops unmittelbar in den Klassenzimmern angeboten. Für Herbst 2020 war erstmals in Österreich eine „Lange Nacht der Demokratie“ geplant, die jedoch aufgrund der COVID-19-Pandemie nicht stattfand. (vgl. PARLAMENTSDIREKTION 2019)

Über die institutionelle Ebene hinaus entstanden zwischen 2009 und 2021 viele Vereine, wie unter anderem *Sapere Aude - Verein zur Förderung der Politischen*

Bildung, das seit 2009 zahlreiche unterrichtsrelevante Materialien und Workshops sowohl für Schüler*innen als auch für Multiplikator*innen anbietet (vgl. NEULINGER 2017: 52FF.), *PoBi – Politische Bildung für Kinder und Jugendliche*, das seit 2011 ausschließlich in Tirol tätig ist und Workshops mit Schüler*innen durchführt (vgl. WALPOTH 2018), oder der im November 2018 gegründete Verein *YEP – Stimme der Jugend*, der sich vor allem in Wien für Partizipation und Empowerment junger Menschen einsetzt. (vgl. YEP 2021) Kurz später, im Dezember 2018, wurde mit *PolEdu – Politics & Education* ein weiterer Verein gegründet, der jungen Menschen nicht nur, aber auch außerschulisch einen parteiunabhängigen Raum für politische Bildung und Diskurs gibt (vgl. POLEDU 2021), wobei *PolEdu* im empirischen Teil dieser Arbeit ab Kapitel 5 im Detail vorgestellt und ein Projekt wissenschaftlich begleitet wird.¹

Nachdem regelmäßig weitere Initiativen der politischen Bildung entstehen, oft auch aus einem schulischen Kontext, kann an dieser Stelle lediglich ein Überblick über die subjektiv empfunden größten Institutionen und Vereine zum Zeitpunkt dieser Arbeit gegeben werden, wobei Einrichtungen von Universitäten und Hochschulen hierbei außenvorgelassen werden, auch wenn diese über die Hochschullehre hinausgehend mit Publikationen und Veranstaltungen einen wertvollen Beitrag zur politischen Bildung in Österreich leisten, stellvertretend sei das *Zentrum für Politische Bildung* an der PH Wien genannt. Darüber hinaus ist zu beachten, dass oftmals auch aus anderen Organisationen, wie der Bundesschülervertretung oder der Bundesjugendvertretung, Initiativen der politischen Bildung entstehen und es neben dem Bereich der politischen Bildung auch zahlreiche Institutionen und Vereine gibt, die sich für die Stärkung der Demokratie einsetzen, wie unter anderem das *Demokratiezentrum Wien* oder die Vereine *Demokratie 21* und *mehrDemokratie!*, deren Tätigkeit sich jedoch nicht unmittelbar im Bereich der schulischen politischen Bildung erstreckt. Im Frühjahr 2021 wurde der Gründungsverein *Demokratiestiftung* geschaffen, der neben der Demokratieerziehung gemeinsam mit *PolEdu – Politics & Education* auch in der schulischen politischen Bildung Akzente setzen möchte.

¹ Zudem sei hier angemerkt, dass ich *PolEdu* gegründet habe und als Obmann führe. Diese persönliche Verstrickung wird in einem gesonderten Kapitel zu Beginn des empirischen Teils im Detail offengelegt.

2.4.2 Parteipolitische Bemühungen um politische Bildung

Dass Parteien nicht weit von dort entfernt sind, wo politisch gebildet wird, liegt in der Natur der Sache. Dies ist so zum einen, weil sie im Rahmen der zu erwerbenden Sachkompetenz und Institutionenkunde ein wichtiger Bestandteil eines politisch bildenden Unterrichts sind – der Didaktiker SCHMID-HEHER (2017, zit. nach MARCHART) vergleicht politische Bildung ohne Parteien gar mit einem Deutschunterricht ohne Satzzeichen – und zum anderen liegt es aber dementsprechend auch im Interesse der Parteien, möglichst genau steuern zu können, was denn über sie gelehrt wird. Derartige Debatten wurden bereits in den Kapiteln 2.2 und 2.3 rund um die Entstehung des Grundsatzerlasses 1978 wiedergegeben, als eine der zentralen Ängste von Parteien war, in einem politisch bildenden Unterricht könnte indoktriniert und die Schüler*innen politisch beeinflusst werden. (vgl. u.a. DACHS 1979; SANDNER 2016) Beachtlich war in dieser Debatte jedoch, dass derartige Bedenken von verschiedensten Seiten kamen. Auf der einen Seite fürchteten die ÖVP und die FPÖ eine politische Beeinflussung zu ihren Ungunsten, auf der anderen Seite sprachen sich Teile der SPÖ gegen ein eigenes Unterrichtsfach aus, weil sie in der AHS überwiegend nichtsozialistisch eingestellte Lehrkräfte sahen und ebenso eine politische Instrumentalisierung befürchteten. (vgl. WOLF 1998: 29)

Die Akzeptanz von politischer Bildung und ihrer Notwendigkeit ist inzwischen über Parteigrenzen hinweg angekommen, der Beschluss des Nationalrats 2001, den Geschichtsunterricht auch in seinem Namen um die politische Bildung zu erweitern, fiel gar einstimmig aus. (vgl. ZEILNER 2014: 64) Die Zuneigung zur politischen Bildung ist dennoch auch heute noch unterschiedlich ausgeprägt. Während *Die Grünen* ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung fordern (vgl. DIE PRESSE 2007; IGPB 2019), hat die FPÖ Oberösterreich 2017 eine eigene Meldestelle für Parteipolitik in den Schulen eingerichtet. Ausgangspunkt war kurz zuvor ein Vortrag des Extremismusexperten Thomas Rammerstorfer in einer Schule in Linz über extremistische Herausforderungen in Österreich. Im Publikum saß auch der Sohn von Roman Haider, damals Abgeordneter zum Nationalrat für die FPÖ, der seinen Vater verständigte. Dieser nahm wiederum Kontakt zum Schulleiter auf, der den laufenden Vortrag abbrechen ließ. (vgl. MARCHART 2017) Die FPÖ

beklagte in einer von ihr herausgegebenen Zeitschrift, dass Lehrer*innen von der 68er Bewegung geprägt seien und „linkes Gedankengut in die Köpfe ihrer Schüler verpflanzen“ wollen würden. (MARCHART 2017) Nachdem nach eigenen Angaben einige Fälle bei der Plattform gemeldet wurden, die Bildungsdirektion Oberösterreich aber kein einziges Mal ein Fehlverhalten einer Lehrperson feststellen konnte, wurde die Seite noch im selben Jahr wieder eingestellt. (vgl. MARCHART 2018)

Insbesondere 2007, als die Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre in Kraft trat, verstärkten sich auch die parteipolitischen Bemühungen um politische Bildung. Der damalige Zweite Nationalratspräsident und spätere Vizekanzler Michael Spindelegger legte ein sogenanntes "Zwölf-Punkte-Programm gegen die Politikverdrossenheit" vor, das unter anderem forderte, dass Politiker*innen vermehrt Schulen besuchen sollten. (vgl. PARLAMENTSDIREKTION 2007) Zwar sieht der spätere Grundsatzterlass 2015 tatsächlich vor, politische Akteur*innen vermehrt in den politisch bildenden Unterricht zu integrieren, jedoch ist hier bei parteipolitischen Personen besondere Vorsicht geboten. In einem Rundschreiben stellte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008 fest, dass parteipolitische Werbung in Schulen auf Basis von § 46 des SchOG unzulässig sei und bei Schulbesuchen von Politiker*innen „eine zumindest latente Werbewirkung für die entsprechende politische Partei nicht aus[zu]schließen“ sei. Die schlussendliche Entscheidung liege bei der Schulleitung. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR 2008) Dementsprechend sorgte es für Kritik, als im Vorfeld der Wahl zum Europäischen Parlament 2019 mehrere Kandidat*innen der ÖVP alleine an mehreren Schulen aufgetreten sind und Vorträge abgehalten haben, wofür auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung „Klärbedarf“ sah. (vgl. MÜLLER und RISS 2019)

Im Regierungsprogramm „Aus Verantwortung für Österreich.“, das von 2020 bis 2024 die inhaltliche Grundlage der Koalition zwischen der ÖVP und den Grünen bilden sollte, findet sich politische Bildung nur oberflächlich wieder. Einerseits wird das Ziel formuliert, dass alle 15- bis 20-Jährigen in ihrer Ausbildungszeit für eine Woche nach Brüssel reisen (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2020: 127)², was dem im

² Jedoch steht hier bisher lediglich die Zielsetzung, nicht jedoch die genaue Umsetzung, konkrete Rahmenbedingungen oder eine Finanzierung. Diese Information stammt aus einem persönlichen Gespräch mit der für EU zuständigen Bundesministerin Karoline Edtstadler am 19.10.2020.

Grundsatzterlass 2015 formulierten Ziel von Begegnungen mit politischen Institutionen gerecht wird. Andererseits wird in den bildungspolitischen Vorhaben der Regierung eine Modernisierung der Lehrpläne angestrebt und „*politische Bildung inklusive Staatskunde und Medienkompetenz*“ gemeinsam mit einigen weiteren Bereichen, wie beispielsweise dem Klimawandel, genannt. (vgl. ebd.: 292) Auffällig ist dabei der Begriff ‚Staatskunde‘, denn während Medienkompetenz sehr wohl auf ein modernes Verständnis von politischer Bildung schließen lässt, wurde die Staatskunde als solche in den Jahren zuvor selten propagiert und erinnert eher an das Fach „Bürgerkunde“ ab 1946 bzw. „Staatsbürgerkunde“ ab 1955. (vgl. WOLF 1998: 24) Diese Renaissance des Begriffs geht jedoch nicht unmittelbar auf besagtes Regierungsprogramm, sondern viel eher auf das Regierungsprogramm „Zusammen. Für unser Österreich.“ zurück, das die Eckpfeiler der ÖVP/FPÖ-Koalition in der Legislaturperiode von 2017 bis 2022 festhielt. Darin ist die „*Erweiterung von Geschichte und Sozialkunde durch „Staatskunde und politische Bildung“ ab der 5. Schulstufe*“ als ein Regierungsvorhaben niedergeschrieben. (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2017: 65) Bemerkenswert ist nicht nur besagte Begrifflichkeit, sondern auch, dass dabei die fünfte Schulstufe genannt wird, denn sofern dies schulautonom nicht anders festgelegt ist, wird Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe 1 erst ab der sechsten Schulstufe unterrichtet. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2000)

Die Regierungszusammenarbeit von ÖVP und FPÖ endete jedoch nach eineinhalb Jahren im Mai 2019 vorzeitig. Bis dahin wurden die im Regierungsprogramm niedergeschriebenen und soeben erläuterten Vorhaben weder vorangetrieben (z.B. in Form eines Ministerratsvortrags) noch umgesetzt. In das darauffolgende Regierungsprogramm zwischen ÖVP und den Grünen schaffte es nur mehr der Begriff der Staatskunde, jedoch weder eine Erweiterung des Geschichtsunterrichts um eben diesen Begriff noch eine frühere Lehre des Unterrichtsfachs bereits ab der fünften Schulstufe.³

³ Dies sei in der Legislaturperiode der ÖVP/Grünen-Regierung auch nicht geplant, ergab ein persönliches Gespräch mit dem zuständigen Bundesminister Heinz Faßmann am 13.4.2021.

2.4.3 Glatteis politische Bildung?

Wenn man klassischen Geschichtsunterricht in der Schule macht, wirkt das nach außen hin so: Der Lehrer schlägt das Buch auf, wir schauen gemeinsam hinein und sehen die große Welt der Vergangenheit. Politik im Unterricht ist etwas anderes, da schwingt mit, dass dir ein Erwachsener erklärt, was du denken sollst oder wie du dir deine Meinung bilden kannst. Das ist ein sehr heikler Prozess. (BRZOBOHATY, zit. nach MARCHART 2017)

Eine These, weshalb politische Bildung generell sowie als Unterrichtsprinzip in der Schulpraxis häufig nicht im gewünschten Ausmaß ankommt – im Übrigen auch nicht bei der Reifeprüfung, wo nach MITTNIK (2014) nur 0,9 Prozent der Fragen bei der Matura in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an Wiens AHS den Bereich der politischen Bildung adressieren – ist, dass Lehrer*innen Angst haben könnten, sich bei politischer Bildung die Finger zu verbrennen oder angreifbar zu machen sowie parteipolitisch eingeordnet zu werden. BRZOBOHATY, Lehrer an einer Mittelschule in Wien, stellt dies im zu Beginn dieses Kapitels zitierten Statement in den Raum. Das Zitat ist Teils eines Artikels in der Wiener Zeitung mit dem Titel „Die Angst vor Politik in der Schule“, der 2017 erschienen ist, wofür der im Kapitel 2.4.2 erläuterte abgebrochene Vortrag in Linz anlassgebend war.⁴

Tatsächlich ist Angst vor politischer Bildung bei Lehrer*innen präsent, wie eine Studie von LARCHER und ZANDONELLA (2014: 21) mit 275 Wiener Lehrer*innen der Sekundarstufe 1 zeigt, die auch in Abbildung 1 zusammengefasst wird. Zwar wird die mangelnde Zeit am häufigsten als Grund angeführt, weshalb keine politische Bildung durchgeführt wird. Bereits dahinter folgt jedoch das Gefühl, zu wenig für einen politisch bildenden Unterricht ausgebildet zu sein, was rund ein Drittel der befragten Lehrkräfte so empfindet. Mehr als ein Viertel sieht in politischer Bildung die Gefahr von Parteiwerbung. Über ein Fünftel führt mögliche Kritik von Eltern oder mögliche Vorwürfe der Manipulation als Grund sowie eine Angst im Umgang

⁴ Im Sinne der Transparenz sei angemerkt, dass auch ich für diesen Artikel befragt wurde und darin zitiert werde, nachdem ich in den vergangenen Jahren mehrfach über eine mögliche Angst von Lehrer*innen vor politischer Bildung geschrieben habe und dies in meiner Bachelorarbeit 2017 untersuchte. Als ein Ergebnis konnte die These, dass Lehrer*innen durch den abgebrochenen Vortrag in Linz 2017 in ihrem politisch bildenden Unterricht eingeschüchtert waren, teils bestätigt werden. Jedoch zeigte sich in den qualitativen Interviews mit Lehrer*innen von einer „Jetzt erst recht-Stimmung“ bis zu einer vorsichtigeren Haltung ein diverses Bild.

mit politischer Bildung an. Dazu im Vergleich führen Volksschullehrer*innen diese Ängste noch weitaus stärker an: 40 Prozent sehen in der Volksschule die Gefahr für Parteiwerbung, 38 Prozent haben Angst vor Kritik von Eltern, 27 Prozent vor dem Vorwurf der Parteilichkeit, 24 Prozent empfinden politische Bildung generell als zu kompliziert und verzichten daher darauf.

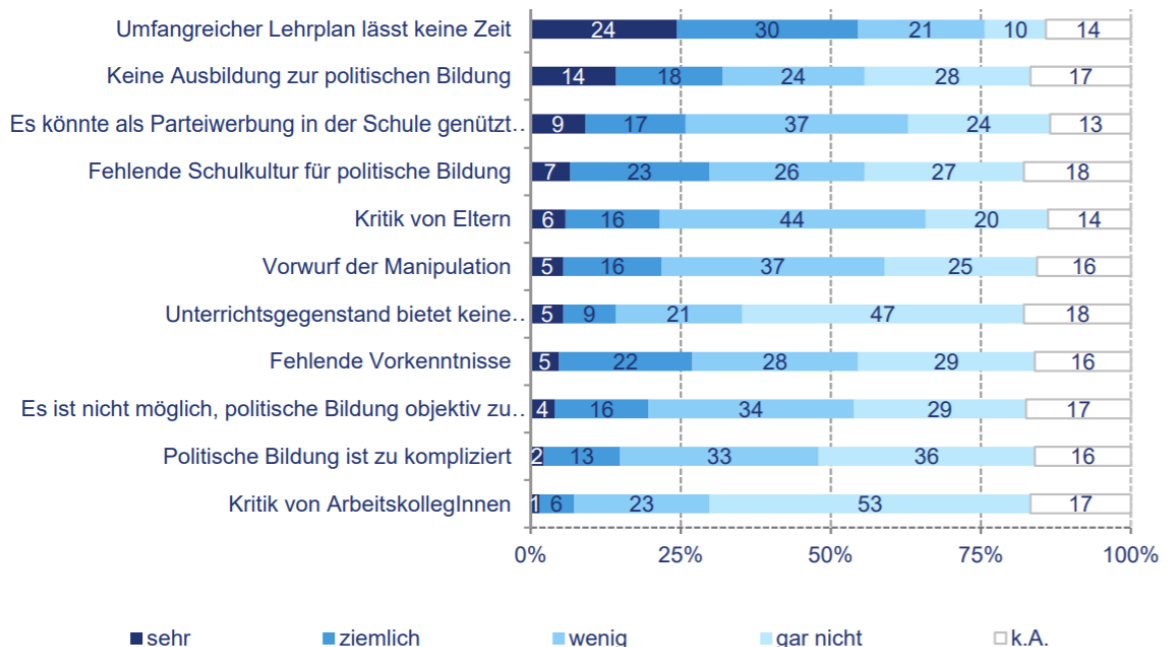


Abbildung 1: Ängste von Lehrer*innen der Sekundarstufe 1 (LARCHER und ZANDONELLA 2014: 21)

WOLF (1998: 60) argumentiert auch in ihrer Begründung zur unzureichenden Verankerung des Grundsaterlasses 1978 in den Schulen, dass eine politische Bildung, die über die Institutionenkunde hinausgehe, bedeutet, „sich zu exponieren, sich der möglichen Kritik von Vorgesetzten, Kolleg*innen und Eltern auszusetzen“. Die Ansicht, dass Objektivität eine Voraussetzung für den politisch bildenden Unterricht ist, nennen MITTNIK, LAUß und SCHMID-HEHER (2018: 22) einen „Irrglauben“, schließlich könne eine solche Objektivität nie gegeben sein und Lehrpersonen würden bereits bei ihrer Auswahl, welche Schwerpunkte gesetzt oder Materialien im Unterricht verwendet werden, ihre Wertvorstellungen unbewusst einfließen lassen.

Dass politische Bildung oftmals als Glatteis oder als ein Bereich, der das Potential haben könnte, sich dabei die Finger zu verbrennen, wahrgenommen wird, kann

auch mit der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu tun haben, speziell in jenen Unterrichtsfächern, in denen die politische Bildung nicht primär beherbergt ist, im Sinne des Grundsatzerlasses und des Unterrichtsprinzips aber sehr wohl auch unterrichtet werden soll. Jedoch gibt es für Lehrer*innen klare Richtlinien für den politisch bildenden Unterricht – nicht nur den Grundsatzerlass, der bereits eine konkrete Stoßrichtung vorgibt, sondern auch hat *das Zentrum für Politische Bildung* der PH Wien 2018 ein Handbuch veröffentlicht und nicht zuletzt gilt der Beutelsbacher Konsens als ein Anker für den politisch bildenden Unterricht.

2.4.4 Beutelsbacher Konsens

Richtungsgebend für den politisch bildenden Unterricht und seine eben geschilderten Herausforderungen ist unter anderem der Beutelsbacher Konsens, der 1976 bei einer Konferenz der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und diverser Politikdidaktiker*innen entstand, und Prinzipien für den politisch bildenden Unterricht festschreibt. (vgl. SCHNEIDER 1999: 172f.) Auch wenn der Konsens seinen Ursprung in der Bundesrepublik Deutschland hat und gar älter ist als der österreichische Grundsatzerlass 1978, sind seine drei Eckpfeiler auch heute noch gültig:

- Das **Überwältigungsverbot** soll sicherstellen, dass Lehrer*innen den Schüler*innen ihre Meinung nicht aufzwingen, sie also nicht überwältigen dürfen. Stattdessen soll politische Bildung die Schüler*innen in die Lage versetzen, sich eine eigene Meinung zu bilden und so zu mündigen Bürger*innen zu werden.
- Das Gebot der **Kontroversität** hält Lehrpersonen dazu an, Themen, die in der Politik oder Wissenschaft kontrovers sind, ebenso kontrovers im Unterricht darzustellen. Angelehnt an den erstgenannten Punkt, müssen also alle Optionen, Meinungen und Perspektiven berücksichtigt werden.
- Drittens steht die **Schüler*innenorientierung**, die stark auf die Partizipation der Lernenden abzielt und sie in die Lage versetzen soll, ihre eigene

Position zu analysieren und im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.
(vgl. ebd.: 173ff.)

Besonders das Gebot der Kontroversität steht oft im Mittelpunkt des Diskurses, allen voran rund um die Rolle der Lehrer*innen. Nach MITTNIK, LAUß und SCHMID-HEHER (2018: 23) stelle der Beutelsbacher Konsens klar, „*dass es reflektierte BürgerInnen braucht, die sich als politisch verstehen und auch Position für ihre Interessen beziehen*“. Das gelte auch für Lehrer*innen, die im politisch bildenden Unterricht somit keinesfalls neutral sein müssen, sondern lediglich ihre eigene Person als eine von vielen darzustellen haben und den Schüler*innen Raum geben müssen, gegen diese Position zu argumentieren. POHL (2015) argumentiert, dass politische Bildner*innen keine unpolitischen Menschen sein sollten, sondern sich im Idealfall gar in der Politik oder Gesellschaft engagieren. Schon allein daraus würde sich ergeben, dass Lehrer*innen ihre Position nicht gänzlich aus dem Unterricht halten können und der Beutelsbacher Konsens dies auch gar nicht von ihnen verlange. SANDER (2009b: 247) ergänzt jedoch, dass das Gebot zur Kontroversität auch Grenzen habe, nämlich dort, wo menschenverachtete Meinungen geäußert werden. Diese dürfen nicht mit allen anderen Meinungen gleichgestellt werden, sondern benötigen auch eine Positionierung der Lehrperson zur Menschenwürde.

2.4.5 Die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfachs?

Auch wenn die politische Bildung bereits seit Jahrzehnten namentlich an das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde gekoppelt ist und sich alle Unterrichtsfächer an der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip zu orientieren haben, dauern Debatten über ein eigenes Unterrichtsfach mindestens ebenso lang. Bereits in der Entstehungsgeschichte des Grundsatzerlasses 1978 wurden eine dahingehende Diskussion geführt, selbst nachdem in einem ersten Entwurf 1976 bereits klar war, die politische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu konzipieren, die FPÖ und der Salzburger Landesschulratspräsident Laireiter dennoch weiterhin öffentlich gegen ein eigenes Unterrichtsfach wetterten. (vgl. WOLF 1998: 39)

Konkreter wurde die Forderung nach einem eigenen Unterrichtsfach wieder 1991, als eine Arbeitsgruppe, der unter anderem auch für diese Arbeit maßgeblichen Wissenschaftler Pelinka und Dachs angehörten, die Forderung nach politischer Bildung als verpflichtendes Unterrichtsfach mit zwei Wochenstunden in zwei Schuljahren erhob. Dennoch sollte das Unterrichtsprinzip beibehalten bleiben und darüber hinaus ein eigenes Lehramtsstudium der politischen Bildung geschaffen werden. Erhard Busek, der bereits im Kapitel 2.2.3 rund um die Entstehung des Grundsatzes 1978 als damaliger ÖVP-Wissenschaftssprecher vor einer beeinflussenden politischen Bildung gewarnt hat, war inzwischen Vizekanzler und lehnte als solcher die Vorschläge der Arbeitsgruppe ab. Ihm folgend sprach sich auch Bildungsminister Scholten, 1991 noch ein Befürworter eines eigenen Unterrichtsfachs für politische Bildung, 1994 gegen ein solches aus. (vgl. ebd.: 63f.) Scholten versprach dennoch eine Stärkung der politischen Bildung, die sich jedoch lediglich in einem neuen Grundsatzes, der wortgleich zu jenem 1978 war, äußerte. (vgl. VIELHABER 2001: 333)

Zwar wird politische Bildung heute als ein eigenes Unterrichtsfach in den Berufsschulen unterrichtet, jedoch eben nur dort, womit die Debatten um ein eigenes Unterrichtsfach in allen Schulformen weiterhin geführt werden. Eine treibende Kraft hinter der Forderung eines eigenen Unterrichtsfachs ist die Bundesschülervertretung (BSV), die als gesetzlich verankerte Vertretung die rund 1,1 Millionen Schüler*innen Österreichs vertritt. Als solche fordert sie bereits seit den 1990er-Jahren ein eigenes Unterrichtsfach, so auch nach der Veröffentlichung des Grundsatzes 2015, in dem die BSV zwar einen „*Schritt in die richtige Richtung*“ sah, jedoch darüber hinaus weiterhin ein eigenes Unterrichtsfach ab der siebten Schulstufe fordert. (BSV 2015: 7) Auch haben sich die Landesschülervertretungen (LSV) bei einer Sitzung des *Österreichischen Schülerparlaments* am 26.4.2021 mit 96,77% Zustimmung für die Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs für politische Bildung ausgesprochen.⁵ Bereits ab der fünften Schulstufe fordert die Bundesjugendvertretung (BJV), die nicht nur die Schüler*innen, sondern alle Kinder und Jugendlichen vertritt, ein solches Fach, jedoch unter Beibehaltung

⁵ Da die Abstimmung nur kurz vor der Abgabe dieser Masterarbeit lag, existieren dazu noch keine Veröffentlichungen, die zitiert werden könnten. Die Abstimmung wurde von mir persönlich bei der öffentlichen Sitzung des *Österreichischen Schülerparlaments* am 26.4.2021 mitverfolgt.

des Unterrichtsprinzips, um weiterhin in allen Unterrichtsfächern politisch zu bilden. (vgl. BJV 2013: 4f.)

Die Parteien wurden im Vorfeld der Nationalratswahl 2019 von der *Interessensgemeinschaft Politische Bildung* nach ihren Ansichten zur Zukunft der politischen Bildung befragt. Hierbei gab sich die ÖVP bezüglich der Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs zurückhaltend und verwies auf die Notwendigkeit einer generellen Lehrplanreform, wie sie später auch im Regierungsprogramm 2020-2024 vorgesehen wurde. Die SPÖ sprach sich für ein eigenes Unterrichtsfach aus, ebenso wie Die Grünen, die dies ab der fünften Schulstufe forderten. NEOS verwies auf die hohen Kosten, die ein eigenes Fach verursachen würde. Die FPÖ wies auf die im Regierungsprogramm 2017-2022 vorgesehene, aber nie umgesetzte Erweiterung von Geschichte durch „Staatskunde und politische Bildung“ ab der fünften Schulstufe hin. (vgl. IGPB 2019)

Gar ein gänzlich neues, so zuvor und bisher auch danach nicht diskutiertes Unterrichtsfach forderte Irmgard Griss 2016 bei ihrer Kandidatur zur Bundespräsidentenschaftswahl, nämlich den Gegenstand „Kritisch denken“. (vgl. HAGER 2016) Zwar blieb ihr Wahlprogramm abseits dieser Überschrift konkrete Inhalte schuldig, jedoch sollte dieses Unterrichtsfach anstelle eines eigenen Unterrichtsfachs für politische Bildung treten und ähnliche Inhalte vermitteln, aber noch mehr auf Partizipation und Urteilskompetenzen abzielen anstatt auf Sachkompetenzen.⁶

2.5 Politische Bildung in Europa

Um politische Bildung in Österreich nicht isoliert zu betrachten, soll zum Abschluss des Kapitels 2 ein grober Querschnitt durch die politische Bildungsszene in Europa erfolgen, nicht zuletzt seitdem der Grundsatzterlass 2015 eine deutlich stärkere globale und europäische Perspektive prägt als der vorhergehende Erlass 1978. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 2) Bereits in Kapitel 2.4 wurde dabei auf die Bedeutung des Europarats eingegangen. Dieser startete 1997 ein Projekt der „Education for Democratic Citizenship“, in dem auch

⁶ Diese Information stammt aus einem persönlichen Gespräch mit Irmgard Griss am 18.9.2019.

2005 das Europäische Jahr für Demokratiepolitische Bildung ausgerufen wurde. (vgl. DIENDORFER und STEININGER 2006: 95f.) Auf der Basis dessen betreibt der Europarat auch weiterhin das *Education Policy Advisors Network* (EPAN), das für eine starke europäische Zusammenarbeit sorgen soll. Dieses Ziel verfolgt auch die Plattform *NECE - Networking European Citizenship Education*, die von der deutschen *Bundeszentrale für Politische Bildung* (BPB) sowie einigen Partnern, wie unter anderem dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, betrieben wird. (vgl. BPB 2020)

Vergleicht man die jeweilige Verankerung von politischer Bildung in den EU-Mitgliedsstaaten, so zeigen sich große Unterschiede, die mit der jeweiligen Geschichte eines Staates und seinem Bildungssystem zusammenhängen. (vgl. BOMBARDELLI 1994: 83) Neben der bereits zuvor erwähnten Verankerung einer großen, finanziell gut ausgestatteten Bundeszentrale, der weiters in allen Bundesländern Landeszentralen unterstehen, ist politische Bildung in Deutschland seit 1960 im Rahmen des Unterrichtsfachs „Gemeinschaftskunde“ verankert und für alle Schultypen festgeschrieben. (vgl. WEISENO 2005: 211) Dabei ist jedoch zu beachten, dass dies damals lediglich für die Bundesrepublik Deutschland und nicht für die DDR galt (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 81ff.) und Bildung in Deutschland zudem deutlich stärker in der Kompetenz der Länder liegt als in Österreich.

In vielen Staaten wird die politische Bildung ähnlich wie in Österreich fächerübergreifend unterrichtet und stark an Geschichte sowie Geographie gekoppelt. Beispielsweise ist politische Bildung in Belgien in die Fächer Geschichte, Wirtschaftskunde, Erdkunde und Ethik, in Portugal in die Fächer Geschichte, Erdkunde, Wirtschaft, Soziologie, Fremdsprachen und Sozialkunden, in Italien in Geschichte sowie in Dänemark unter anderem in Geographie und Dänisch integriert. Jedoch gibt es in Dänemark zudem die Fächer Orientierung, Gegenwartsstudien, Gesellschaftslehre und Staatsbürgerkunde, so wie auch in den Gymnasien Griechenlands „Prinzipien der politischen Wissenschaft – Elemente der demokratischen Staatsform“ unterrichtet wird, in Irland „civics“ als Pflichtfach schon in der Unterstufe besteht und die Niederlande Bürgerschaftskunde und Gesellschaftslehre als Examensfach führen. (vgl. BOMBARDELLI 1994: 85f.)

Vergleicht man also die politische Bildung und vergleichbare Formen unter anderen Namen in Europa, so zeigt sich dabei ein diverses Bild, wie diese im jeweiligen Schulsystem verankert ist, was auch den in diesem Kapitel 2 dargestellten Diskurs der politischen Bildung in Österreich als eine Disziplin zwischen einem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip sowie der Forderung eines eigenen Unterrichtsfachs widerspiegelt.

3 Politische Bildung im GW-Unterricht

Politische Bildung ist als Unterrichtsprinzip, wie in jedem Unterrichtsfach, auch ein Teil der Geographie und Wirtschaftskunde, wobei sich anhand der im Lehrplan verankerten Basiskonzepte, Ziele und Themen hier besonders viele Anknüpfungspunkte ergeben, und der GW-Unterricht prädestiniert ist, um politische Themen zu bearbeiten und die Schüler*innen politisch zu bilden. Dass Geographie unpolitisch sein könne, bezeichnet DOBLER (1991: 39) als ein „Märchen“. VIELHABER (1989: 48f.) nennt die politische Geographie eine „*unverzichtbare Bezugsdisziplin*“ für die GW-Fachdidaktik. FAßMANN (2006: 5) sieht die Geographie „*voll von politisch relevanten Fragestellungen*“, betont zugleich aber, dass das Fach dies nur wenig wahrnehme oder verdränge. Die zahlreichen Themen der Geographie mit einer politischen Dimension streicht auch BUDKE (2016: 11) hervor, ebenso wie SITTE (2000: 162f.) in der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, die GW vermitteln soll, eine unmittelbare Verbindung zur politischen Bildung sieht, oder PICHLER (2006: 13) darauf hinweist, dass bereits bei der Auswahl von Fragestellungen und Perspektive die politische Haltung einen Einfluss habe.

Wissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen und damit einhergehend die einschlägige Literatur sind sich also einig, dass der GW-Unterricht sehr politisch bildend ist und sein muss. Dies soll auch das folgende Kapitel 3 verdeutlichen, wobei politische Bildung im GW-Unterricht zuerst im Allgemeinen sowie anhand des Lehrplans dargestellt wird, ehe das Kompetenzmodell und didaktische Prinzipien analysiert werden, um sich so der Frage, was einen guten politisch bildenden Unterricht charakterisiert, anzunähern.

3.1 Die Disziplin der Geographie

Ähnlich wie dies in Kapitel 2.1 zum Begriff der politischen Bildung argumentiert wurde, gibt es auch für die Geographie als Wissenschaft und Geographie und Wirtschaftskunde als Unterrichtsfach keine eindeutige, allgemein gültige Definition. (vgl. GERM 2017: 63) Das liegt unter anderem bereits daran, dass Wissen-

schaftler*innen in der Einordnung der Geographie zwischen einer Natur- sowie einer Sozialwissenschaft uneinig sind. So bezeichnet FILIPP (1991: 14) die „*Länderkunde als die Krönung der allgemeinen Geographie*“ und fürchtete zugleich ein Zurückdrängen der physischen Geographie, was sich so ab dem Ende der 1960er Jahre tatsächlich abzeichnete, beispielsweise, als beim Kieler Geographentag 1969 eine stärkere Behandlung von sozialgeographischen Inhalten gefordert wurde. (vgl. SCHULTZ 2012: 83) HEMMER et al. (2018: 4) argumentieren, dass die Geographie weder eine reine Natur- noch eine reine Sozialwissenschaft sei. So ergibt sich eine Gliederung in die physische Geographie sowie in die Humangeographie. (vgl. WEICHHART 2001: 182f.) SITTE (1989: 104) sieht in Carl Ritter neben Alexander von Humboldt einen prägenden Begründer der Geographie als Wissenschaft, wenn auch in einem sehr länderkundlichen Sinne, der durch den Geographen Friedrich Ratzel später unter anderem um die politische Geographie erweitert wurde.

3.1.1 Entstehung des Unterrichtsfachs

Analog zu der eben skizzierten Geschichte der Geographie als Wissenschaft, verlief auch die Entwicklung des Unterrichtsfachs, das heute in den meisten Schulformen und damit auch in dieser Arbeit als ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘ bezeichnet wird. Bereits im 19. Jahrhundert wurden geographische Inhalte gelehrt, zu einem eigenständigen Unterrichtsfach wurde Geographie in Österreich 1909, wenn auch nicht durchgehend unter diesem Namen, sondern häufig als ‚Erdkunde‘ bezeichnet, was den in diesem Unterrichtsfach vermittelten, stark topographisch geprägten Inhalten so auch gerecht wurde. (vgl. SITTE 1989: 25f.) Bereits im Kapitel 2.2.3 wurde auf die Bedeutung des SchOG vom 25. Juli 1962 für die politische Bildung hingewiesen, das auch für den Geographieunterricht relevant war und dieses um die Wirtschaftskunde erweitert hat. (vgl. SITTE 2000: 157) Zwar werden die 1960er Jahre generell als ein Paradigmenwechsel in der Geographie gesehen (vgl. WEICHHART 2001: 186), jedoch war dieser nicht automatisch gleichbedeutend mit mehr wirtschaftskundlichen Inhalten oder einer stärkeren Verschränkung zwischen den zwei Disziplinen, denn erst in den 1980er-

Jahren folgten neue Lehrpläne und fachdidaktische Konzepte. (vgl. SITTE 2000: 161f.)

So wie im Kapitel 2.4.5 die mögliche Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfachs für politische Bildung diskutiert wurde, so intensiv sind auch die Debatten über eine Entkoppelung der Wirtschaftskunde von der Geographie. Besonders aus der Wirtschaft selbst steht seit jeher die Forderung nach einer stärkeren Finanzbildung und damit einhergehend eines solchen eigenen Unterrichtsfaches. (vgl. WIRTSCHAFTSKAMMER WIEN 2019) Der Fachdidaktiker FRIDRICH argumentiert hingegen, dass die Wirtschaftskunde im Geographieunterricht sehr gut aufgehoben sei und es eben diese vernetzte Betrachtungsweise von Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt brauche, anstatt einer isolierten Vermittlung von Wirtschaft. (vgl. FRIDRICH 2020) Der damalige Leiter des Instituts für Höhere Studien (IHS) KOCHER, der kurz später als Bundesminister für Arbeit angelobt wurde, kommentierte den Kommentar von Fridrich wie folgt: „*Text beweist das Gegenteil*“ (KOCHER 2020). Darauf baut auch ein Gegenkommentar der Wirtschaftspädagogin FUHRMANN auf, in dem sie Friedrichs Argumenten widerspricht und fordert, die Wirtschaftskunde von der Geographie zu entkoppeln und sehr wohl ein eigenes Unterrichtsfach zu schaffen. (vgl. FUHRMANN 2020)

Aus den Parteiprogrammen sowie insbesondere dem Regierungsprogramm 2020-2024 lässt sich jedoch schließen, dass die Wirtschaftskunde auch weiterhin ein Teil der Geographie sein wird und eine Veränderung des Unterrichtsfachs nicht in Sicht ist.⁷ Jedoch ist ab dem Schuljahr 2023/24 eine Umbenennung in „Geographie und wirtschaftliche Kunde“ geplant, was sich auch in einer Überarbeitung des Lehrplans niederschlagen wird. (vgl. FRIDRICH et al. 2019: 68ff.) Außerdem arbeitet das BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN seit Mai 2020 an einer nationalen Finanzbildungsstrategie, unter anderem mit der Bundesschülervertretung, die in Kapitel 2.4.5 bereits als eine treibende Kraft für ein eigenes Unterrichtsfach der politischen Bildung vorgestellt wurde. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN 2020) Im Regierungsprogramm 2020-2024 ist lediglich verankert, dass Finanzbildung neben politischer Bildung und einigen weiteren Aspekten in den Lehrplänen

⁷ Dass das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde als solches während der XXVII. Legislaturperiode in seiner bestehenden Konstellation unverändert bleiben soll, bestätigte auch der zuständige Bundesminister Faßmann in einem persönlichen Gespräch am 13.4.2021.

stärker eingegliedert werden soll als dies bisher der Fall ist. (vgl. BUNDESKANZLERAMT 2020: 52)

3.1.2 Politische Geographie als Bezugsdisziplin

Für die politische Bildung im GW-Unterricht ist insbesondere die politische Geographie die Bezugsdisziplin innerhalb der Wissenschaft der Geographie. (vgl. VIELHABER 1989: 48f.) Ihre Entstehung gliedern JONES et al. (2004: 4ff.) in drei Phasen: in den Aufstieg, welchen die politische Geographie vom späten 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg vor allem in Deutschland erlebte; in die Marginalisierung von den 1940er- bis 1970er-Jahren, in denen die politische Geographie nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in den USA sowie Großbritannien entpolitisiert wurde; und in das Revival ab den späten 1970er-Jahren, ganz besonders nach dem Ende des Kalten Krieges, als Fragestellungen diversifiziert und die theoretische Ausrichtung der politischen Bildung gestärkt wurden.

In Deutschland und Österreich war die Entwicklung der Radical Geography bzw. Critical Geography in den 1990er-Jahren wegweisend, weil diese ihre Forschungsfelder breiter aufstellen als es die politische Geographie in ihrem bisherigen Sinne tat. (vgl. REUBER 2012: 98ff.) Dabei geht diese von einem konstruktivistischen Raumverständnis aus und beschäftigt sich unter anderem mit den lokal-globalen Konfliktfeldern der heutigen Zeit und die Rolle der jeweiligen Akteur*innen eben darin. (vgl. ebd.: 30) Somit leistet die Disziplin einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen und zur Dekonstruktion von geopolitischen Ordnungsvorstellungen, was in den später folgenden Kapiteln 3.2 bis 3.4 als wichtige Parameter für einen guten politisch bildenden Unterricht festgemacht wird. Ein konkretes inhaltliches Beispiel eben hierfür ist das Bild von Kulturerdteilen, das im GW-Lehrplan verankert ist, wie später ebenso in Kapitel 3.2 aufgezeigt wird. Häufig wird im GW-Unterricht im Rahmen dessen „Kampf der Kulturen“ von Huntington eingesetzt. Die politische Geographie beziehungsweise die daraus entwickelte Critical Geography setzt sich zum Ziel, die Schüler*innen mit weiterführenden Materialien, wie beispielsweise Texten oder Karten, zu befähigen, den Aufbau von geopolitischen Leitbildern zu erkennen sowie zu analysieren und ins-

besondere die dahintersteckenden Bilder, Logiken und Ziele zu dekonstruieren sowie kritisch zu betrachten. (vgl. REUBER 2016: 114)

3.1.3 Raumdimensionen und ihre Relevanz für die politische Bildung

Eine große Relevanz für politische Bildung im GW-Unterricht hat zudem, dass der Raum ein Schlüsselbegriff der Geographie ist, auch wenn das Raumverständnis sich in der Geschichte der Geographie verändert hat und es WEICHHART (2008: 75) als die „*ungelöste Grundfrage der Geographie*“ bezeichnet, was unter Raum zu verstehen sei. Dass dies für den politisch bildenden GW-Unterricht dennoch wichtig ist, liegt am Spannungsverhältnis von Gesellschaft, Raum und Macht, in dem sich die moderne politische Geographie nach REUBER (2012: 21) befinde. VIELHABER (1988: 126) argumentiert, dass es notwendig sei, die Begrenztheit des geographischen Raums zu erkennen sowie räumliche Widersprüche in unserer Gesellschaftsordnung wahrzunehmen, um „*persönliche Ansprüche gegenüber gesamtgesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend zu relativieren*“.

Raum ist demnach mit der Gesellschaft untrennbar verbunden und infolgedessen ist mit gesellschaftlichen Entwicklungen stets auch eine räumliche Wirklichkeit verbunden. Wichtig ist hierbei jedoch das Verständnis, dass das Verhältnis zwischen Raum und Gesellschaft nicht von abstrakten Kräften gesteuert wird, sondern von jenen, die Macht haben und ihre Interessen durchsetzen möchten, also ein Resultat von konkreten Entscheidungs- und Handlungsprozessen ist. (vgl. DOBLER 1991: 45f.) Der Raumbegriff lässt sich somit auch „*als Ausdruck der bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen*“ (VIELHALBER und WOHLSCHLÄGL 1986: 131) definieren, woraus sich wiederum die starke Verbindung zur politischen Bildung ableiten und begründen lässt.

WARDENGA (2002: 8-11) differenziert zwischen vier verschiedenen Raumbegriffen, die auch für diese Arbeit und das darin enthaltene Raumverständnis die Grundlage sind. Erstens steht das Verständnis von Räumen als Container, in dem Räume „*als Wirkungsgefüge natürlich und anthropogener Faktoren*“ (WARDENGA 2002: 8) sowie als „*Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten*“ (ebd.) verstanden werden. Zweitens kön-

nen Räume ein System von Lagebeziehungen materieller Objekte sein, wobei hier physische Sachverhalte zueinander in Beziehung sowie Relation gesetzt werden. (vgl. ebd.) Der dritte Raumbegriff versteht Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung, geht also deutlich stärker auf die individuelle Wahrnehmung von Räumen ein. (vgl. WARDENGA 2002: 10) Viertens verfolgt die konstruktivistische Geographie den Ansatz, dass Räume gemacht werden und von gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen hervorgerufen werden. (vgl. ebd.)

3.2 Politische Bildung in den GW-Lehrplänen

Politische Bildung ist nicht nur Teil jedes Unterrichtsfachs, sondern auch jeder Schulstufe, auch bereits der Volksschule. Zur Didaktik der politischen Bildung eben dort gibt es u.a. von MITTNIK (2017) hervorragend geeignete Literatur mit konkreten Beispielen und Materialien für einen politisch bildenden Unterricht in der Volksschule, der an dieser Stelle erwähnt sei, ansonst in dieser Arbeit jedoch nicht behandelt wird, weil es in der Volksschule noch nicht das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde gibt. Dieses tritt erstmals in der fünften Schulstufe und somit zu Beginn der Sekundarstufe 1 auf. Das folgende Kapitel analysiert die Lehrpläne dieses Unterrichtsfachs in der Sekundstufe 1 sowie in der AHS-Oberstufe als Teil der Sekundarstufe 2. Bewusst werden im Sinne der Vergleichbarkeit die Lehrpläne der Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) hierbei ausgelassen, was damit begründet wird, dass zum einen die Lehrpläne der zahlreichen Schultypen innerhalb der BMHS sehr divers sind sowie zum anderen der Fächerkanon in dieser Schulform grundsätzlich anders aufgebaut ist, allen voran rund um Geographie und Geschichte, sodass sich hier die politische Bildung auch anders eingliedert und keine direkte Vergleichbarkeit mit einer AHS-Oberstufe gegeben ist.

Weiters muss betont werden, dass sich die folgende Analyse auf die im Schuljahr 2020/21 gültigen Lehrpläne bezieht. Indes wird an einem neuen Lehrplan gearbeitet, der im Herbst 2021 kundgemacht werden und ab dem Schuljahr 2023/24 in Kraft treten soll. (vgl. FRIDRICH et al. 2019: 68ff.) Weil sich dieser zum Zeitpunkt dieser Arbeit jedoch noch in einem Stadium des Entwurfs sowie der laufenden

Überarbeitung befindet, wird er nachfolgend nicht berücksichtigt. So folgt nun eine Analyse der Lehrpläne der Sekundarstufe 1, wozu aufgrund der nahezu identen Lehrpläne sowohl die Mittelschule als auch die AHS-Unterstufe gezählt wird, sowie der AHS-Oberstufe hinsichtlich ihrer Inhalte der politischen Bildung.

3.2.1 Lehrplan der Sekundarstufe 1

Der Lehrplan der Sekundarstufe 1, der für den GW-Unterricht in der Mittelschule sowie in der AHS-Unterstufe weitgehend ident ist, besteht seit 2000 und orientiert sich an einem Stundenausmaß von sieben Wochenstunden von der fünften bis zur achten Schulstufe. Bereits in der Bildungs- und Lehraufgabe wird der Auftrag des GW-Unterrichts, die Schüler*innen politisch zu bilden, eindeutig, indem gefordert wird, die Schüler*innen zu einer Auseinandersetzung „mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen“ sowie zu einem demokratischen und toleranten Handeln zu ermutigen und zu befähigen. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2000: 1) Betrachtet man den Lehrstoff und die gesetzten Themen in den einzelnen Jahrgängen und prüft diese auf ihren Beitrag zur politischen Bildung, so sind in allen Schulstufen starke Bezüge gegeben und Anknüpfungspunkte auf der Hand liegend.

In der ersten Klasse wird unter anderem die Rohstoff- sowie Energiegewinnung und -nutzung thematisiert. Dass die Schüler*innen dabei für einen verantwortungsbewussten Umgang mit Rohstoffen sensibilisiert werden sollen, weil diese „ungleichmäßig verteilt“ sowie „begrenzt vorhanden“ seien (ebd.: 3), deckt sich nahezu wortgleich mit einem Ziel des Grundsatzerlasseses 2015 (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 3). Weiters wird in dieser Schulstufe das Klima thematisiert, wodurch sich wiederum Synergien für einen politisch bildenden Unterricht ergeben, indem die menschengemachte Klimakrise und notwendiges Handeln sowohl von Individuen als auch von politischen Entscheidungsträger*innen diskutiert werden.

In der zweiten Klasse stehen unter anderem das Leben in Ballungsräumen sowie Dienstleistungen im Mittelpunkt des Lehrstoffs. So können im Zuge eines politisch bildenden Unterrichts Nutzungskonflikte des öffentlichen Raums in Ballungsräu-

men ebenso diskutiert werden wie Gerechtigkeitsfragen rund um die Entlohnung des tertiären Sektors. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2000: 3)

Österreich ist das dominierende Überthema der dritten Klasse, sowohl physiogeographisch als auch humangeographisch und wirtschaftsgeographisch. So ergibt sich hier eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie der GW-Unterricht dieser Schulstufe für politische Bildung genutzt werden kann. Zum Beispiel können demographische Herausforderungen und mögliche politische Lösungen analysiert werden, ebenso wie mögliche politische Maßnahmen zur Attraktivierung des Wirtschaftsstandorts Österreich oder im Zuge des Themenkomplexes ‚Einblicke in die Arbeitswelt‘ Arbeitslosigkeit und staatliche Instrumente dagegen. (vgl. ebd.: 4)

So sehr Österreich die dritte Klasse prägt, so zentral steht Europa in der vierten Klasse. Das im Lehrplan verankerte Ziel, zu erkennen, „*dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern*“ (ebd.: 5) spricht die politische Bildung und ihr Erfordernis direkt an, ebenso wie die Themen Globalisierung und Entwicklungsunterschiede, die sich ebenso im Lehrplan der vierten Klasse finden. Ein politisch bildender Unterricht der vierten Klasse kann somit EU-politische Inhalte ebenso zum Thema machen wie Globalisierungskritik, alternative Konzepte oder politische Konzepte zur Minimierung von Entwicklungsunterschieden.

3.2.2 Lehrplan der AHS-Oberstufe

Ebenso wie jener der Sekundarstufe 1, besteht auch der GW-Lehrplan der AHS-Oberstufe in der Sekundarstufe 2 aus einem Stundenausmaß von sieben Wochenstunden über vier Schuljahre, wobei der Lehrplan erst 2016 novelliert und in Semester gegliedert wurde. Ein wesentlicher Unterschied liegt in der starken Verschränkung mit handlungsorientierten Basiskonzepten, die im nachfolgenden Kapitel 3.2.3 vorgestellt werden. (vgl. HINSCH et al. 2014: 52) Zuvor wird – wie bereits gerade eben für die Sekundarstufe 1 – für jede Schulstufe aufgezeigt, inwie-

fern sich thematische Möglichkeiten der politischen Bildung im GW-Lehrplan wiederfinden.

So werden in der fünften Klasse beispielsweise die Begrenztheit von Ressourcen, demographische Entwicklungen und Gliederungsprinzipien der Erde thematisiert. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016: 64) All dies wurde bereits im Verlauf der Arbeit als ein Bereich der politischen Bildung vorgestellt – die Begrenztheit von Ressourcen sowohl im Grundsatzterlass 2015 als auch im Kapitel 3.2.1, wo auch der politisch bildende Charakter der Demographie dargestellt wurde. Wie Gliederungsprinzipien und das Bild von Kulturerdteilen politisch bildend dekonstruiert und kritisch betrachtet werden kann, wurde im Kapitel 3.1.2 im Rahmen der Critical Geography wiedergegeben. (vgl. REUBER 2016: 114)

In der sechsten, von europäischen Themen geprägten Klasse wird Politik auch namentlich in Form der Wettbewerbs- und Regionalpolitik der Europäischen Union genannt. Die Schüler*innen sollen dabei Maßnahmen und Auswirkungen des Binnenmarkts erörtern und die Politikfelder kritisch bewerten können, womit politische Kompetenzen, allen voran die politische Urteilskompetenz, direkt adressiert werden. Während dies im vierten Semester angesiedelt ist, bietet bereits der im dritten Semester als Lehrstoff verankerte Raumbegriff Europas politisch bildende Anknüpfungspunkte, nicht zuletzt mit einem starken Aktualitätsbezug Fragen wie die Aufnahme weiterer Staaten in die Europäische Union oder Entwicklungen in der Türkei, Russland oder auf der Krim. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016: 64f.)

Neben der Demographie Österreichs und naturräumlichen Chancen und Risiken, wo sich ebenso reichlich Bezüge zur politischen Bildung knüpfen lassen, wird in der siebten Klasse wiederum Politik als solche namentlich angesprochen, nämlich indem die Schüler*innen Veränderungen von Österreichs geopolitischer Lage erörtern und Wirtschafts- sowie Sozialpolitik erklären können sollen. Als ein konkretes Ziel dessen ist im Lehrplan auch die Argumentation unterschiedlicher Position genannt. (vgl. ebd.: 65f.)

Abschließend thematisiert der Lehrstoff der achten Klasse nicht nur Chancen und Gefahren der Globalisierung, sondern auch den Vergleich von politischen Systemen und die politische Gestaltung von Räumen. Dass dabei gemäß dem Lehrplan

auch die Bereitschaft, „*zumindest auf der kommunalpolitischen Ebene gestaltend mitzuwirken*“ (ebd.: 66) entwickelt werden soll, folgt einem Gedanken der politischen Bildung, der stark auf Partizipation, Handlungsorientierung und politischer Handlungskompetenz aufbaut, wie dies auch die vorliegende Arbeit macht. Dem gegenüber steht beim Vergleich verschiedener politischer Systeme auch die Vermittlung einer politischen Sachkompetenz bzw. ein technisches Vermittlungsinteresse. (vgl. ebd: 66f.)

Zusammenfassend sollten die Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 also aufzeigen, wie viele und welche konkreten Möglichkeiten der GW-Lehrplan für politische Bildung nicht nur bietet, sondern gar dazu verpflichtet. In jeder Schulstufe gibt es dabei sowohl Themenbereiche, wo politische Bildung unausweichlich stattzufinden hat, sowie weitere Themenbereiche, wo diese zumindest gut integrierbar ist. Noch drastischer könnte man ausdrücken: Der GW-Lehrplan widerspricht Lehrer*innen, die der politischen Bildung im GW-Unterricht keinen Stellenwert beimessen oder diese ausschließlich auf die traditionelle Institutionenkunde beschränken, ganz grundlegend.

3.2.3 Politische Bildung zur Erfüllung der Basiskonzepte

Grundlegend für den Lehrplan der AHS-Oberstufe sind 13 Basiskonzepte, die im folgenden Kapitel erläutert werden. GERM (2017: 83) nennt Basiskonzepte „*big ideas*“, also wiederkehrende fundamentale Konzepte, die sich durch alle Schulstufen und Themenbereiche ziehen. Dabei sind diese handlungsorientiert gestaltet und sollen Lehrpersonen die Planung ihres Unterrichts erleichtern. Für den GW-Unterricht sind die folgenden 13 Basiskonzepte definiert:

- „*Raumkonstruktion und Raumkonzepte*“
- „*Regionalisierung und Zonierung*“
- „*Maßstäblichkeit*“
- „*Wahrnehmung und Darstellung*“
- „*Nachhaltigkeit und Lebensqualität*“

- „Interessen, Konflikte und Macht“
- „Arbeit, Produktion und Konsum“
- „Märkte, Regulierung und Deregulierung“
- „Wachstum und Krise“
- „Mensch-Umwelt-Beziehungen“
- „Geoökosysteme“
- „Kontigenz“

(HINSCH et al. 2014: 52ff.)

Dabei lassen sich in allen Basiskonzepten, die im Lehrplan auch im Detail ausgeführt werden, Bezüge zur politischen Bildung herstellen. So wurden einige der Basiskonzepte auch bereits im bisherigen Verlauf dieser Arbeit für Gedanken herangezogen, beispielsweise das Basiskonzept der Maßstäblichkeit im Kapitel 2.3.2, als zwischen dem Grundsatzterlass 2015 und diesem Basiskonzept ein unmittelbarer Zusammenhang erkannt wurde, das Basiskonzept der Raumkonstruktion und Raumkonzepte im Kapitel 3.1.3 rund um die Raumdimensionen sowie ihre Relevanz für die politische Bildung, oder das Basiskonzept von Wahrnehmung und Darstellung, das die Basis bildete, als in den Kapiteln 3.12 sowie 3.2.2 aufgezeigt wurde, welchen Beitrag ein politisch bildender GW-Unterricht zur Dekonstruktion von Darstellungen zu leisten hat.

Das Basiskonzept mit dem eindeutigsten Verweis auf die politische Bildung ist jedoch „Interessen, Konflikte und Macht“. Ein Teil dieses Basiskonzepts ist, dass die Schüler*innen die Gewinner*innen und Verlierer*innen von diversen politischen Entscheidungsprozessen wahrnehmen, sich dabei aber auch ihrer eigenen Rolle bewusstwerden. Zudem erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Interessen der unterschiedlichen Gruppen in einem Konflikt sowie deren Machtverhältnisse. (vgl. ebd.: 53f.)

3.3 Politische Bildung im GW-Lehramtsstudium

Stellen Sie sich vor, Ihr Kind wird von Englisch- und Mathematiklehrern unterrichtet, die ihr Fach nie im Leben studiert haben, sondern ihr anglistisches Wissen stattdessen aus einem sommerlichen Sprachkurs in Brighton beziehen. Mathematische Hobbypädagogen müssten lediglich einen Beruf ausüben, der entfernt mit Zahlen und Rechnen zu tun hat. Kellner oder so. Schrecklich. [...] Im Bereich Politische Bildung scheint das nicht zu stören. (FILZMAIER 2007a: 182)

Bereits im Kapitel 2 wurde regelmäßig angemerkt, dass das Festschreiben von politischer Bildung in Erlässen, als Unterrichtsprinzip oder in Lehrplänen selbst zwar ein erster Schritt in den Strukturen und Rahmenbedingungen ist, um politische Bildung zu stärken, jedoch verpufft dieser, wenn nicht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen entsprechend parallel Maßnahmen gesetzt werden – und zwar dem Unterrichtsprinzip entsprechend in allen Fächern. Diverse bereits im Kapitel 2.2.4 dargestellten Studien (u.a. FABMANN und MÜNZ (1991: 4), wonach bis zu zwei Drittel der Lehrer*innen den Grundsatzterlass 1978 gar nicht kennen) legen nahe, dass dies in den Jahren nach der strukturellen Stärkung der politischen Bildung, vor allem mit dem Grundsatzterlass 1978, unzureichend geschehen ist. Bis heute gibt es in Österreich kein Studium für politische Bildung, ein Lehrstuhl an der Universität Wien existierte nur kurzzeitig, zumindest Universitätslehrgänge für politische Bildung bestehen inzwischen, wenngleich diese oftmals teuer sind, aber auch vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Universität unterstützt und für Bundeslehrer*innen teils finanziert werden. (vgl. DONAU-UNIVERSITÄT KREMS 2021) Weiter- und Fortbildungen für Lehrkräfte finden zwar statt, jedoch oft großzügig definiert.

Das Problem ist, dass Politische Bildung durch ihre Allgemeinheit gerne zur großen Unbekannten wird. Manchmal hat das praktische Gründe. Vor allem dann, wenn ein Landesschulrat, ein pädagogisches Institut oder eine Schuldirektion gefragt werden, ob und welche Fortbildungsveranstaltungen es gibt. Da machen Leermeldungen der politischen Bildungsarbeit keinen guten Eindruck. Also wird jeder Seminartitel, der irgendwie mit Politik oder Bildung zu tun hat, brav aufgelistet. (FILZMAIER 2007a: 180)

Durch die im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern vielen thematischen Anknüpfungspunkte ist anzunehmen, dass im Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde politische Bildung einen größeren Stellenwert einnimmt als in anderen Unterrichtsfächern. In einer Analyse des Curriculums der Universität Wien für das Bachelor- sowie das Masterstudium bestätigt sich diese These. So haben angehende GW-Lehrer*innen in ihrem Bachelorstudium

unter anderem in der Humangeographie eine Vorlesung zur politischen Geographie sowie in der Wirtschaftsgeographie ein Seminar zu Grundzügen der österreichischen Wirtschaftspolitik zu absolvieren. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2016: 6-11) Hinzu kommen diverse fachdidaktische Lehrveranstaltungen, die insgesamt rund 15 ECTS⁸ ausmachen und durchgehend anwendungsorientierte Inhalte der politischen Bildung umfassen, auch unter Bezugnahme auf Praktika und somit die eigene Anwendung in einem Lehr- und Lernsetting. (vgl. ebd.: 3-6) Im darauffolgenden Masterseminar zeigt sich generell eine ähnliche Gewichtung der Inhalte wie im Bachelorstudium, aufgrund der individuelleren Wahlmöglichkeiten von Studierenden können jedoch keine allgemein gültigen Aussagen getroffen werden, sondern der Anteil politischer Bildung variiert oftmals stark. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2017: 2)

MUHR (2018) hat im empirischen Teil ihrer Diplomarbeit an der Universität Wien zehn GW-Lehramtsstudierende interviewt und so mittels problemzentrierter Interviews die Vorstellungen von GW-Lehramtsstudierenden von politischer Bildung im GW-Unterricht untersucht. Als Ergebnis charakterisierte sie drei Typen: den/die Traditionelle, den/die Kritisch-Emanzipatorische und den Mischtypus. (vgl. MUHR 2018: 106f.)

Der/die Traditionelle hat demnach eine überwiegende Nähe zur formalen Institutionenkunde. Sachwissen und Parteienkunde stehen für ihn/sie im Vordergrund, was primär der in Kapitel 2.1 erläuterten Polity-Dimension und teils der Policy-Dimension gerecht wird. (vgl. ebd.: 108ff.) Der/die Kritisch-Emanzipatorische hat hingegen ein deutlich differenzierteres Verständnis und stellt die Urteils- über die Sachkompetenz, während er/sie der politischen Bildung im GW-Unterricht generell einen hohen Stellenwert beimisst. (vgl. ebd.: 111ff.) Zwischen den beiden skizzierten Typen ist der Mischtypus einzuordnen, der die Bedeutung der politischen Bildung vom jeweiligen Thema abhängig macht. Anders als der zweitgenannte Typus werden jedoch die Urteilskompetenz sowie die Ermutigung der Schüler*innen zur politischen Partizipation nicht so großgeschrieben. (vgl. ebd.: 116ff.)

⁸ ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) sollen europaweit einheitlich den Arbeitsaufwand von Studierenden widerspiegeln, wobei ein ECTS 25 Stunden Arbeitsaufwand entspricht.

3.4 Das österreichische Kompetenzmodell

Bereits mehrfach wurde in dieser Arbeit auf das Kompetenzmodell des Didaktikers Reinhard KRAMMER verwiesen, welches er 2008 im Auftrag des zuständigen Bundesministeriums entworfen hat. Das Kompetenzmodell fällt somit in eine Zeit, in der die politische Bildung in Österreich an Bedeutung gewinnt: 2007 wird das aktive Wahlalter gesenkt, kurz später erstmals ein Lehrstuhl für die Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien eingerichtet, die Fächerkombination Geschichte und politische Bildung wird zudem auf die Sekundarstufe 1 erweitert und 2015 folgt bekanntlich ein neuer Grundsatzterlass. (vgl. HELLMUTH und KLEPP 2010: 78ff.) Auch wenn das Kompetenzmodell im Unterricht von Lehrer*innen oftmals nicht im erstrebten Ausmaß berücksichtigt wird und die Kompetenzen laut einer Studie von MITTNIK (2017: 64) ungleich gewichtet werden, kann das Kompetenzmodell zweifellos als eine der grundlegendsten Bestandteile eines guten politisch bildenden Unterrichts gesehen werden. Die Kompetenzen haben dabei das Ziel, bei den Schüler*innen *„selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrecht zu erhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“*. (KRAMMER 2010: 22)

Wie in Abbildung 2 ersichtlich ist, unterscheidet KRAMMER zwischen vier politischen Kompetenzen, die ein guter politisch bildender Unterricht erreichen soll: die Urteils-, die Handlungs-, die Methoden- sowie die Sachkompetenz. Umgeben werden diese vom Arbeitswissen, das instrumentell sowie anlassbezogenen ist und überhaupt erst die für eine Kompetenzentwicklung notwendigen Lernvorgänge ermöglicht. Wie gut also politische Kompetenzen angeeignet werden können, hängt auch von der Qualität und Quantität des Arbeitswissens ab. (vgl. KRAMMER 2008: 5)

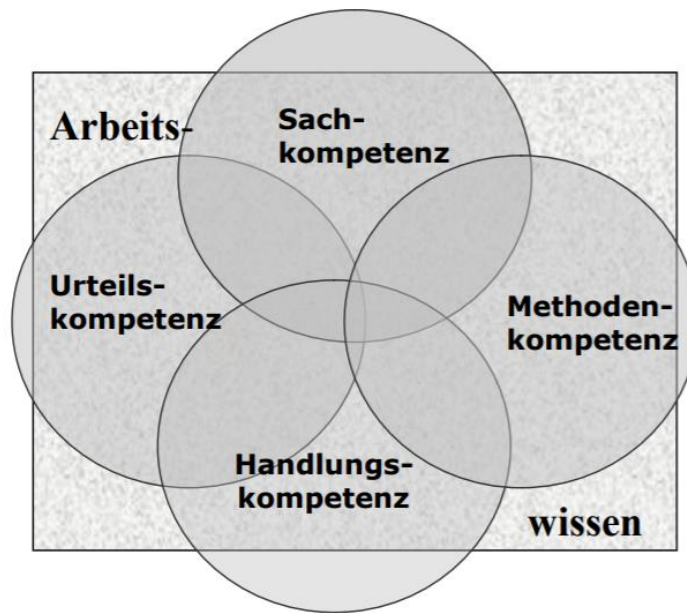


Abbildung 2: Österreichisches Kompetenzmodell (KRAMMER 2008: 5)

3.4.1 Politische Urteilskompetenz

Unter der politischen Urteilskompetenz wird im Kompetenzmodell „die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und / oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ (KRAMMER 2008: 6) verstanden. Dabei sollen sowohl vorliegende Urteile nachvollzogen, überprüft sowie bewertet werden können als auch sollen die Schüler*innen selbst Urteile fällen und formulieren können. Ein Anwendungsbeispiel im Unterricht ist unter anderem die Einordnung und Bewertung diverser politischer Vorgänge. So fällt beispielsweise das Schaffen eines Meinungsbilds über einen Gesetzesbeschluss in die politische Urteilskompetenz.

3.4.2 Politische Handlungskompetenz

Die politische Handlungskompetenz ist jener Teil des Kompetenzmodells, der am ehesten die unmittelbare Partizipation von Schüler*innen umfasst und von KRAMMER (2008: 7) als die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft politische Kon-

flikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen“ definiert wird. Dabei sollen die Schüler*innen auch selbst an der Lösung diverser Probleme mitwirken können. Weiters ist es Teil dieses Kompetenzbereichs, Angebote von politischen Einrichtungen bzw. Institutionen nutzen zu können. Beispiele hierfür könnten die Kammern der Sozialpartnerschaft oder der Kontakt mit staatlichen Institutionen sein.

3.4.3 Politische Methodenkompetenz

Die politische Methodenkompetenz soll den Schüler*innen das nötige Rüstzeug vermitteln, um sich politisch zu artikulieren, sei es mündlich, schriftlich, visuell oder in modernen Medien. Darüber hinaus sollen bestehende Publikationen, beispielsweise Medienberichte, verstanden, analysiert und dekonstruiert werden können. (vgl. ebd.: 7f.) Im Unterricht könnte die politische Methodenkompetenz beispielsweise gestärkt werden, in dem der Umgang mit sozialen Netzwerken gelehrt und dabei den Schüler*innen unter Berücksichtigung der weiteren politischen Kompetenzen auch vermittelt wird, sich im digitalen Raum politisch zu artikulieren.

3.4.4 Politische Sachkompetenz

Die politische Sachkompetenz wird am ehesten dem gerecht, was in dieser Arbeit auch oft als „klassische Institutionenkunde“ bezeichnet wird. Sie umfasst die *„Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die es ermöglichen, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können.“* (ebd.: 9) Ein zentrales Ziel der politischen Sachkompetenz ist demnach, über die Begrifflichkeiten und Konzepte zu verfügen, die in der politischen Kommunikation von Bedeutung sind, womit sich die politische Sachkompetenz auch von deklarativem Wissen unterscheidet.

Sieht man sich nun als beliebig gewähltes Beispiel die Rolle der Bundesländer im politischen System Österreichs an, um anhand dessen die vier Kompetenzbereiche aufzuarbeiten und zu erklären, so könnte die politische Sachkompetenz auf

Begrifflichkeiten wie den Föderalismus abzielen, während die politische Urteilskompetenz die Schüler*innen befähigt, Vor- und Nachteile eines starken Föderalismus zu bewerten, die politische Handlungskompetenz zur Partizipation an der Suche nach alternativen Konzepten ermutigt und die politische Methodenkompetenz den Schüler*innen ermöglicht, Kontakt mit zentralen Institutionen der Länder aufzunehmen.

3.5 Didaktische Prinzipien

Neben dem eben präsentierten Kompetenzmodell liegt ein weiterer Faktor für einen guten politisch bildenden Unterricht in den didaktischen Prinzipien, die anschließend zum Abschluss des Kapitel 3 aufgearbeitet werden. Diese geben als Grundsätze eine Orientierung für die Unterrichtsplanung und stellen dabei die Fragen nach dem Was, dem Wozu sowie dem Warum in den Mittelpunkt. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 51) Die didaktischen Prinzipien der Geographie und Wirtschaftskunde und jene der Politikdidaktik sind weitgehend ähnlich und überschneidend, aber nicht gänzlich ident. (vgl. GERM 2015: 80) PICHLER und VIELHABER (2012: 46) definierten in einem Artikel für den GW-Unterricht die folgenden am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien gültigen didaktischen Prinzipien:

- „*Schüler[*innen]orientierung/Lebensweltorientierung*“
- „*Handlungsorientierung*“
- „*Aktualitätsorientierung/Zukunftsorientierung*“
- „*Orientierung am Prinzip des Exemplarischen*“
- „*Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigen (Kompetenzorientierung)*“
- „*Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und methodischen Vielfalt*“

- „Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen“
- „Individualisiertes und kooperatives Lernen“

(PICHLER und VIELHABER 2012: 46)

Für die Politikdidaktik hat SANDER (2008: 190-200) auf der Basis des im Kapitel 2.4.4 dargestellten Beutelsbacher Konsens sechs didaktische Prinzipien formuliert, wobei diese sehr ähnlich zu den zuerst vorgestellten didaktischen Prinzipien sind. Was SANDER als „Adressat[*innen]orientierung, exemplarisches Lernen, Kontroversität, Problemorientierung, [und] Handlungsorientierung“ bezeichnet, ist inhaltlich ident mit fünf der oben erläuterten Prinzipien. Zudem nennt SANDER die Wissenschaftsorientierung.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist vor allem das didaktische Prinzip der Schüler*innenorientierung zentral, orientiert sich schließlich der empirische Teil ab Kapitel 5 insbesondere an den Schüler*innen – nicht nur in der Auswahl der Zielgruppe vorab, sondern auch in der inhaltlichen Konzeption und Umsetzung des Projekts. So werden die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen in den Mittelpunkt gerückt, wie es auch OTTO (2012: 51) vorsieht. Zudem erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, inhaltlich und methodisch mitzugestalten, was sich an der Definition der Schüler*innenorientierung von PICHLER (2006: 16) orientiert. Darüber hinaus wird im Projekt auch das Prinzip des exemplarischen Lernens bedient, indem zu Beginn des Projekts anhand von Beispielen die Bedeutung von Politik sowie die Relevanz für das eigene Leben vermittelt werden soll. (vgl. SANDER 2008: 192)

4 Politische Partizipation und Empowerment

In den vorigen Kapiteln wurde dargelegt, was einen guten politisch bildenden Unterricht ausmacht. Ein solcher Parameter ist, dass politische Bildung die Schüler*innen dazu befähigt und motiviert, politisch zu partizipieren. Im Kompetenzmodell von KRAMMER (2008: 7) entspricht dies der politischen Handlungskompetenz, in den didaktischen Prinzipien der Geographie (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46) der Handlungsorientierung. Die vorliegende Arbeit setzt sich auch zum Ziel, aufzuzeigen, dass politische Bildung mehr als Institutionenkunde und die Vermittlung von Sachwissen ist, sondern eng mit den vielen Möglichkeiten zur politischen Partizipation außerhalb der Schule in Gesellschaft und Politik korreliert, wofür jedoch wiederum die schulische politische Bildung Rüstzeug und Motivation mitgeben soll. Weiters wird in dieser Arbeit aber auch deutlich, dass politische Partizipation weitaus mehr ist, als alle paar Jahre zu einer Wahl zu gehen. So ergeben sich wiederum viele Handlungsoptionen im politischen System dieses Landes, ganz unabhängig des Wahlrechts und somit auch unabhängig der eigenen Staatsbürgerschaft, die in Österreich für ein Wahlrecht bei den meisten Urnengängen voraussetzend ist. Eine These dieser Arbeit ist allerdings, dass sich dies in der Realität anders darstellt und sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche, von denen ein Großteil keine Staatsbürgerschaft und somit für die meisten Wahlen kein Wahlrecht hat, im gesellschaftlich-medialen Diskurs nicht so gehört werden wie andere. All diese skizzierten Annahmen und Ziele sollen vor allem im Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ im Mittelpunkt stehen. Bevor jedoch dieses in Kapitel 5 ausführlich vorgestellt und wissenschaftlich begleitet wird, erfolgt in diesem Kapitel 4 eine theoretische Grundlegung zu politischer Partizipation und Empowerment.

Zu Beginn werden im Kapitel 4.1 diverse Definitionen gelegt, ehe in den Kapiteln 4.2 und 4.3 die aktuelle Situation rund um politische Partizipation in Österreich anhand von Studien dargestellt wird. Das abschließende Kapitel 4.4 befasst sich mit dem Begriff der sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen, die im anschließenden Kapitel 5 eine zentrale Bedeutung einnehmen werden.

4.1 Definition und Grundlegendes

4.1.1 Politische Partizipation

Der Begriff der Partizipation kommt wörtlich vom lateinischen Wort „particeps“, das sich mit „an etwas teilnehmend“ übersetzen lässt. Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmungen und auch Mitentscheidung sind demnach eng mit Partizipation verbunden, jedoch keine Synonyme, sondern Teile der Partizipation. (vgl. ZEILNER 2015: 23) Bereits in der Einleitung dieses Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass dieser Arbeit ein Verständnis von politischer Partizipation zugrunde liegt, wonach dies weitaus mehr sei als die Teilnahme an politischen Willensbedingungs- und Entscheidungsprozessen, wie Wahlen oder Abstimmungen. Dies würde einer Wahldemokratie („electoral democracy“) gleichkommen. (vgl. ROSENBERGER 2008: 11) In der Politikwissenschaft war diese Auffassung jedoch bis Ende der 1970er-Jahre kaum verbreitet, sondern Partizipation wurde vor allem auf eben diese Willensbedingungs- und Entscheidungsprozesse beschränkt. (vgl. GEIßEL und PENROSE 2003: 4ff.) Inzwischen setzte sich ein weitaus breiteres Begriffsverständnis durch. Beispielsweise geht LINDEN (2012: 1ff.) davon aus, dass politische Partizipation in einer repräsentativen Demokratie einen deutlich höheren Stellenwert einnimmt als noch vor einigen Jahren und gelangt so zur These: Umso mehr Partizipation, desto demokratischer ist eine Demokratie, denn die Bürger*innen würden sich stärker mit der Demokratie identifizieren.

FILZMAIER (2007b: 23) argumentiert, dass jedoch in modernen Demokratien, wie auch Österreich eine ist, nur ein kleiner Teil der Bevölkerung eine unmittelbare Möglichkeit zur Partizipation habe. Demnach würden bei den Beteiligungsformen realpolitisch jene Akteure dominieren, die ohnehin in den Medien am meisten vertreten sind, wie Parteien und ihre Vertreter*innen, Gewerkschaften und Verbände. Dabei unterscheidet FILZMAIER (ebd.: 82) zwischen der aktiven Öffentlichkeit, der passiven Öffentlichkeit und der latenten Öffentlichkeit. Erstere umfasst jene Akteur*innen, die regelmäßig selbst und aktiv am politischen Prozess teilnehmen, beispielsweise Politiker*innen. Zur passiven Öffentlichkeit zählen jene Akteur*innen, die sporadisch als Beobachter*innen oder Wähler*innen am politi-

schen Prozess teilnehmen. Die latente Öffentlichkeit meint die Nichtteilnehmer*innen, die im politischen System sowie der Öffentlichkeit keine Rolle einnehmen.

Eine weitere Unterscheidung im Bereich der politischen Partizipation, die in eine ähnliche Kerbe schlägt, ist jene zwischen interventionsfähigen Bürger*innen, politischen Aktivbürger*innen und reflektierten Zuseher*innen. Demnach verfügen interventionsfähige Bürger*innen über politische Kompetenzen und die Bereitschaft, diese auch aktiv in das politische Geschehen über das Wahlrecht hinausgehend einzubringen. Politische Aktivbürger*innen sind gar eine Steigerung dessen, indem sie nicht nur situations- und anlassbezogen partizipieren, sondern dauerhaft und regelmäßig, beispielsweise bei Parteien, einer Gewerkschaft oder Verbänden. Reflektierte Zuseher*innen verfügen zwar sehr wohl auch über politische Kompetenzen, beschränken ihre Partizipation aber darauf, ihr Wahlrecht zu nutzen. (vgl. DETJEN 2007: 223f.) Im weiteren Verlauf dieser Arbeit und insbesondere im Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ wird vor allem darauf abgezielt, nach dem Modell von DETJEN interventionsfähige Bürger*innen zu kreieren.

Da diese Arbeit vorrangig auf politische Partizipation abzielt, ist eben jene auch von der sozialen Partizipation zu differenzieren. Letztere ist weiter gefasst als die politische Partizipation und umfasst auch Handlungen, die mit keiner politischen Zielsetzung verbunden sind. Oftmals sind dies freiwillige und unentgeltliche Tätigkeiten mit einem sozialen Charakter, wie die Mitgliedschaft oder Mitarbeit in Freiwilligenorganisationen sowie sämtliche ehrenamtliche Aktivitäten. (vgl. GABRIEL und VÖLKL 2005: 529)

4.1.2 Empowerment

Ein weiterer Begriff, der im Verlauf der weiteren Arbeit regelmäßig vorkommt und daher zu Beginn definiert werden muss, ist Empowerment. Das Wort stammt aus dem Englischen und bedeutet „Ermächtigung“. Gemeint ist also die Ermächtigung von Menschen, ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten besser einzusetzen, wobei in der politischen Bildung Empowerment insbesondere eine gesteigerte Selbstbestimmung von Bürger*innen und die Ermutigung von Kindern und Jugendlichen zu

selbstverantwortlichen, mündigen und selbstbewussten Teilen der Gesellschaft meint. (vgl. POLITIK LEXIKON 2021) HERRIGER (2014a) bringt Empowerment mit den Zielen „*Menschen stärken, Ressourcen fördern, zivilgesellschaftliche Handlungsfähigkeiten entwickeln*“ in Verbindung. Das Empowerment-Konzept stammt grundsätzlich aus den USA und ist keineswegs nur in der politischen Bildung, sondern beispielsweise auch in der Gesundheitsförderung, der Behindertenpädagogik oder der sozialen Arbeit angesiedelt. So kann Empowerment als ein Prozess zur Selbstbemächtigung im politischen Sinne verstanden werden, was sich beispielsweise in Protesten oder Bewegungen äußert oder ebenso im psychosozialen Sinne, um Selbstgestaltungprozesse zu fördern. (vgl. HERRIGER 2014b) Selbstveränderung, Selbstgestaltung und Selbstwirksamkeit sind also auch Teile des Empowerment-Konzepts, die jedoch in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben und an denen es auch breite Kritik gibt, insbesondere von Kritiker*innen, die darin neoliberale Annahmen erkennen. (siehe u.a. LESSENICH 2014) Für diese Arbeit relevant ist einzig und allein das Verständnis von Empowerment als ein Teil der politischen Bildung, um (junge) Bürger*innen zur Partizipation anzuregen und zu ermächtigen, ihre Stärken in einer pluralistischen Gesellschaft respektive Demokratie einzusetzen.

4.1.3 Politisches Interesse und politisches Selbstbewusstsein

Da das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ auch stark auf eine Förderung vom politischen Interesse sowie dem politischen Selbstbewusstsein der Schüler*innen abzielt, wird dies ebenso an dieser Stelle definiert. Dieser Arbeit liegt die Definition von politischem Interesse als „*selektive Aufmerksamkeit gegenüber politischen Objekten und Ereignissen*“ zugrunde. (MASSING 2012) Demnach umfasst dies auch die Erkenntnis der Relevanz von politischer Bildung für das eigene Leben sowie das Bestreben, Politik und ihre Inhalte zu verstehen. (vgl. ebd.) Dabei ist jedoch politisches Interesse vom politischen Selbstbewusstsein zu trennen. Letzteres meint „*die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Politik zu verstehen, angemessen zu beurteilen und auch Einfluss auf Politik nehmen zu können*“. (ebd.) Dabei umfasst ebendieses politische Selbstbewusstsein zwei Dimensionen, nämlich die interne politische Effektivität, die die subjektive Kompetenzzu-

schreibung umfasst, sowie die externe politische Effektivität, womit die Einschätzung der Responsivität von politischen Institutionen gemeint ist. (vgl. ULRAM 2000: 113)

4.2 Partizipation in Österreich

Die Schule soll nicht nur in Form eines politisch bildenden Unterrichts zu Partizipation ermutigen und Möglichkeiten hierzu aufzeigen, sondern auch selbst bereits direkte Möglichkeiten bieten, die eigene Schule sowie den Klassenverband mitzugestalten. Die Schuldemokratie ermöglicht mit der Wahl von Klassensprecher*innen und Schulsprecher*innen erste Erfahrungen mit demokratischen Entscheidungsprozessen, soll darüber hinaus aber weitere Möglichkeiten zur Mitgestaltung bieten, sei es der Gestaltung der Schule oder in direkt unterrichtsrelevanten Fragen – vom Benotungsschema bis zur Auswahl von Inhalten. (vgl. RICHTER 2007: 103f.)

STRAßBURGER und RIEGER (2019: 230) entwickelten eine in Abbildung 3 ersichtliche Partizipationspyramide, die auf der Seite der Institutionen sechs und auf der Seite der Bürger*innen sieben Stufen umfasst. Dabei gibt es jeweils drei Vorstufen der Partizipation, die auf Information, Meinung und Expertise beruhen. In den Stufen der Partizipation kommt es erstens zu einem Mitwirken an Entscheidungen und zweitens zur Nutzung von Selbstverantwortung, indem von institutioneller Seite Entscheidungskompetenz abgegeben wird, ehe in der dritten Stufe Entscheidungsmacht an Bürger*innen übertragen und von diesen genutzt wird. In einem letzten Ausbauschnitt würde die zivilgesellschaftliche Eigenaktivität im Sinne von Selbstverwaltung stehen.

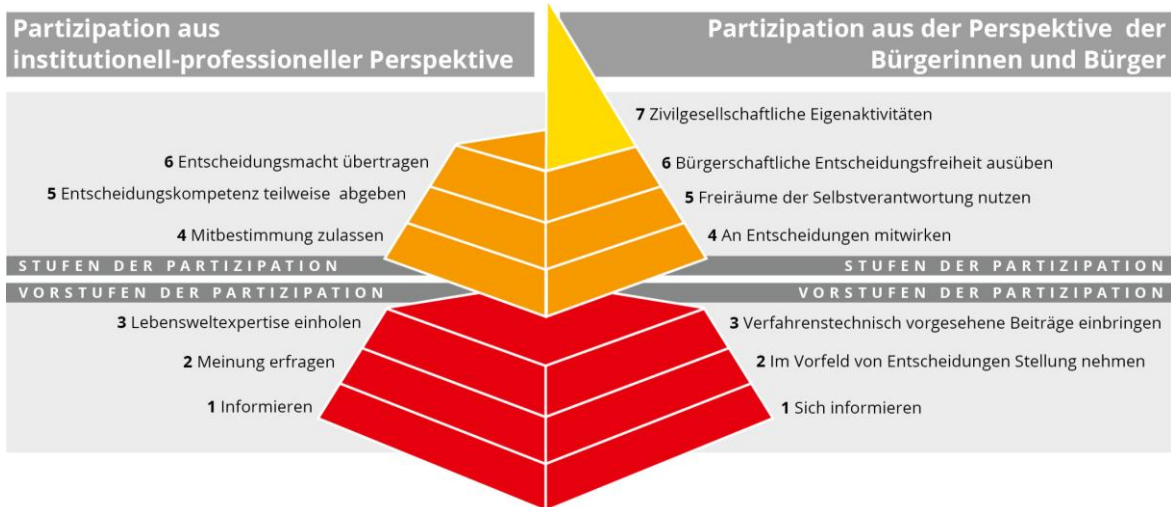


Abbildung 3: Die Partizipationspyramide (STRAßBURGER und RIEGER 2019: 230)

4.2.1 Möglichkeiten zur Partizipation

Grundsätzlich ist zwischen formellen sowie informellen Formen von Partizipation zu differenzieren. Formelle Formen umfassen jene, die im Gesetz verankert sind, wie beispielsweise Wahlen, Instrumente der direkten Demokratie oder die Beteiligung bei Planungsverfahren. Informelle Formen sind hingegen gesetzlich nicht festgeschrieben, was von Zukunftswerkstätten über Diskussionsveranstaltungen bis zu Bürgerforen reichen kann. (vgl. DEMOKRATIEZENTRUM WIEN 2021a)

Wenn wir zu Beginn die formellen Formen ansehen, so gibt es in Österreich drei bundesweite Wahlen: die Bundespräsidentenwahl, die Nationalratswahl und die Europawahl. Hinzu kommen Landtags-, Gemeinderats- und Bürgermeisterwahlen, wobei in Wien zudem die Bezirksvertretung gewählt wird. Auf das Wahlrecht wird im Kapitel 4.2.2 näher eingegangen. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT 2021a)

Darüber hinaus gibt es drei Instrumente der direkten Demokratie: ein Volksbegehren, eine Volksbefragung sowie eine Volksabstimmung. Mit einem Volksbegehren können Bürger*innen direkt am Gesetzgebungsprozess mitwirken und Gesetze vorschlagen, die den Bundesgesetzgeber betreffen. Wird ein Antrag auf eine Einleitung des Verfahrens von mindestens einem Promille der Wohnbevölkerung unterstützt, kommt es zum Eintragungsverfahren, in dem das Volksbegehren min-

destens 100.000 Personen oder je ein Sechstel der Stimmberechtigten dreier Bundesländer unterzeichnen müssen, damit dieses im Nationalrat behandelt wird. Im politischen System Österreichs nehmen Volksbegehren bereits seit Jahrzehnten einen hohen Stellenwert ein – vom Rundfunkvolksbegehren 1964 (832.353 Unterschriften) bis zum Volksbegehren „Don't smoke“ 2018 (881.659 Unterschriften). (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES 2021a) Deutlich seltener werden Volksbefragungen und Volksabstimmungen eingesetzt. Erstere haben rechtlich keine bindende Wirkung, wobei es bisher erst eine Volksbefragung in Österreich gab, nämlich 2013 zur Beibehaltung der Wehrpflicht. Volksabstimmungen sind sehr wohl rechtlich bindend, wurden in Österreich jedoch erst zwei Mal eingesetzt, nämlich 1978 rund um das Atomkraftwerk Zwentendorf sowie 1994 zu einem möglichen EU-Beitritt Österreichs. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES 2021b)

Auch für Schüler*innen gibt es eine Reihe an gesetzlich verankerten Partizipationsmöglichkeiten. Ab der fünften Schulstufe besteht für Schüler*innen das Recht, Klassen- und Schulsprecher*innen zu wählen, wie in § 59 des Schulunterrichtsgesetzes festgeschrieben ist. Eine Studie von LARCHER und ZANDONELLA (2014: 26f.) zeigt, dass in 97 Prozent aller Wiener Mittelschulen und AHS auch tatsächlich Klassensprecher*innen gewählt werden, eine Vor- und Nachbereitung, wie Hearings der Kandidat*innen oder eine Diskussion der unterschiedlichen Positionen, in der Mehrheit der Klassen jedoch ausbleibt.

In jedem Bundesland gibt es zudem eine Landesschülervertretung (LSV). Die gewählten Schulsprecher*innen können als Landesschulsprecher*innen kandidieren, wovon es bundesweit 27 gibt – für drei Schulformen jeweils eine*n in jedem Bundesland. Hinzu kommen zwei Zentrallehranstaltensprecher*innen, sodass 29 Schüler*innen die gesetzlich verankerte Bundesschülervertretung (BSV) bilden. Diese wählen wiederum eine*n Bundesschulsprecher*in. (vgl. DEMOKRATIEZENTRUM WIEN 2021a) Seit 2009 findet regelmäßig das *Österreichische Schüler*innenparlament* (ÖSP) statt, in dem Forderungen formuliert und diskutiert werden sowie darüber abgestimmt wird. Diese Beschlüsse werden in einem jährlichen Tätigkeitsbericht der BSV zusammengefasst, der dem*der zuständigen Bundesminister*in vorzulegen ist und diese*r hat den Bericht gemäß § 33a des Schülervertretungsgesetzes dem Nationalrat weiterzugeben. Weiters tagen in

allen Bundesländern auf Landesebene regelmäßig Schüler*innenparlamente, wenngleich diese nicht gesetzlich verankert sind, sondern sich auf Initiative der Landeschülervertretungen etabliert haben. (BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH 1990)⁹

Die informelle, gesetzlich nicht verankerte und oft nicht aus dem System, sondern aus der Bevölkerung entstehende Ebene der politischen Partizipation ist oftmals niederschwelliger, denn anders als Wahlen und Instrumente der direkten Demokratie haben sie keine Zugangsbeschränkung wie ein Mindestalter oder weitere Voraussetzungen, wozu in Österreich für die meisten Wahlen auch eine Staatsbürgerschaft zählt. Insofern sind diese Partizipationsmöglichkeiten für das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ von besonderem Interesse, denn mehr als die Hälfte der daran teilnehmenden Schüler*innen ist vom Wahlrecht für die meisten Wahlen ausgeschlossen, weil sie keine österreichische Staatsbürgerschaft hat.

Die wohl bekannteste Form der informellen Partizipation ist die Teilnahme an Protesten oder Demonstrationen. Das Demonstrationsrecht ist ein wesentlicher Bestandteil einer starken Demokratie, das auch in der Zweiten Republik zu zahlreichen Großdemos führte. Beispielsweise protestierten 1965 Zehntausende in Wien gegen den Hochschulprofessor Taras Borodajkewycz, der KZ-Überlebende Ernst Kirchweger wurde dabei erschlagen und verstarb zwei Tage später. 1993 bildeten bei der bisher größten Demonstration in Österreich nach Angaben der Organisator*innen 250.000 Menschen in Wien ein Lichtermeer gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus. 2009 besetzten Studierende unter dem Titel „Uni brennt“ Hörsäle, unter anderem den größten der Universität Wien, den „Audimax“, um gegen eine Novelle des Universitätsgesetzes zu demonstrieren. Sowohl ab 2000 als auch ab 2017 kam es zu regelmäßigen Demonstrationen gegen die Regierung von ÖVP und FPÖ, unter anderem fand wöchentlich die „Donnerstag-Demo“ statt. (vgl. DEMOKRATIEZENTRUM WIEN 2021b) Wie groß der Stellenwert des Demonstrationsrechts in Österreichs Demokratie ist, zeigt sich auch in der COVID-19-

⁹ Zum besseren Verständnis dieses Vertretungssystems wurde am 17.4.2021 ein Gespräch mit der Bundeschülersprecherin Alexandra Bosek geführt. Für die Landeschülervertretung (LSV) sowie die Bundeschülervertretung (BSV) wird jeweils lediglich die männliche Form verwendet, weil diese Namen so im Bundesgesetzblatt verankert sind.

Pandemie, als der Besuch von Demonstrationen von Ausgangsbeschränkungen ausgenommen ist und sich in Österreich, wie auch in anderen Ländern, eine Bewegung mit regelmäßigen Protesten gegen die Regierungsmaßnahmen bildet, obwohl es rechtlich möglich wäre, das Demonstrationsrecht aus Gründen der Gesundheit zu beschränken. (vgl. JANIK 2020)

Im Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ werden vor allem zwei aktuelle Bewegungen thematisiert: *Fridays For Future* sowie *Black Lives Matter*. Ersteres ist eine Bewegung, die sich in der Regel jeden Freitag trifft, um für mehr Klimaschutz und unverzügliche Maßnahmen im Kampf gegen die Klimakrise zu protestieren. Die Bewegung wird primär von jungen Menschen betrieben, wobei darunter auch viele Schüler*innen sind, die die Demonstrationen in ihrer Schulzeit besuchen, weshalb teils von einem Schulstreik gesprochen werden kann. Der Ursprung liegt im Jahr 2018 bei der damals 15-jährigen Schwedin Greta Thunberg, die jeden Freitag nicht in die Schule ging, sondern vor einem Regierungsgebäude in Stockholm streikte. Rasch wurde daraus eine weltweite Bewegung. (vgl. SCHNEIDER und TOYKA-SEID 2019) Die *Black Lives Matter* Bewegung entstand bereits 2013, als George Zimmerman in der Anklage, den schwarzen Teenager Trayvon Martin ermordet zu haben, freigesprochen wurde. Seitdem setzt sich die Bewegung gegen Rassismus und die Benachteiligung Schwarzer sowie für eine Gleichberechtigung unabhängig der Hautfarbe ein. Als im Mai 2020 George Floyd bei einem Polizeieinsatz um sein Leben kam, folgten weltweit Proteste und die Bewegung zog viele größtenteils junge Menschen an, auch in Österreich. (vgl. DETHLEFSEN 2020) Im April 2021 wurde der involvierte Polizist Derek Chauvin wegen Mordes verurteilt. (vgl. STEFFENS 2021)

4.2.2 Österreichisches Wahlrecht

Zwar sind in Österreich Bürger*innen bereits ab 16 Jahren und somit früher als in vielen anderen Staaten, wie zum Beispiel Deutschland, wahlberechtigt, dennoch ist das österreichische Wahlsystem mit Beschränkungen verbunden, die viele in Österreich lebende Menschen vom Wahlrecht ausschließen. So kam es bei der Nationalratswahl 2019 dazu, dass rund 1,1 Millionen Menschen, die in Österreich

ihren Hauptwohnsitz haben und im wahlberechtigten Alter sind, dennoch nicht wahlberechtigt waren. (vgl. MAYR und SZIGETVARI 2019) Bei der Wiener Landtagswahl 2020 waren gar 30,1 Prozent der Bevölkerung ab 16 Jahren vom Wahlrecht ausgeschlossen. (vgl. SCHWENTER 2020)

Der Grund hierfür ist, dass bei Bundespräsidentenwahlen, Nationalratswahlen sowie Landtagswahlen nicht nur ein Alter von mindestens 16 Jahren am Wahltag erreicht sein muss, sondern zudem eine österreichische Staatsbürgerschaft verpflichtend ist. Wer diese nicht hat, darf nur bei der Gemeinderatswahl sowie in Wien bei der Bezirksvertretungswahl mitstimmen, allerdings auch nur dann, wenn eine Staatsbürgerschaft in einem anderen EU-Staat vorhanden ist. Dies ist auch Voraussetzung, um ein Teil der Europawahl sein zu können, wobei EU-Staatsbürger*innen hier auswählen können, ob sie die Abgeordneten ihres Herkunftslandes oder Österreichs wählen möchten. Jene Hunderttausenden in Österreich lebenden Menschen, die weder eine österreichische Staatsbürgerschaft noch die eines anderen EU-Staates haben, sind von allen in Österreich stattfindenden Wahlen ausgeschlossen. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT 2021b)

Wenn also eine Personengruppe, deren Anteil in der Demographie konstant wächst und die in der Bundeshauptstadt bereits knapp ein Drittel der Personen in wahlberechtigtem Alter ausmacht, hier lebt, Steuern bezahlt und mehrheitlich auch arbeitet, jedoch von der gesetzlich verankerten, formellen Partizipation durch Wahlen und direkte Demokratie ausgeschlossen ist, so kann dies demokratiepolitisch als problematisch eingeordnet werden. Das Thema könnte für sich eine eigene Masterarbeit füllen und dabei gäbe es reichlich Argumente, die an dieser Stelle zu ausführlich und thematisch zu entfernt wären. Jedoch ist eine These zentral, weil diese auch für die weitere Arbeit und das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ von Bedeutung ist: LAUß vom Zentrum für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien argumentiert, dass der Ausschluss vom Wahlrecht desintegrativ wirke, denn wenn man nicht bestimmen könne, interessiere man sich auch automatisch weniger für die Gesellschaft und Politik in diesem Land. (vgl. MAYR und SZIGETVARI 2019)

4.3 Wie politisch ist Österreichs Jugend?

Aus den eben erläuterten Gründen können politische Partizipation und die Qualität einer Demokratie auch nicht anhand der Wahlbeteiligung gemessen werden, wobei eine solche Messung generell schwer ist. (vgl. FILZMAIER 2007b: 82) Eine zentrale Annahme für die Vereinsgründung von *PolEdu – Politics & Education* 2018 war, dass junge Menschen keineswegs politikverdrossen, durchaus aber politikerverdrossen sind – also großes Interesse an Themen und Zukunftsfragen haben, jedoch wenig Interesse an parteipolitischem Hick-Hack und klassischen Politiker*innentypen, in denen sie sich nicht wiederfinden bzw. repräsentiert fühlen. Aus dieser These lässt sich schlussfolgern, dass Bürger*innen zwar nicht zu Wahlen gehen, aber dennoch politisch sehr interessiert sein könnten – jedoch eben an Themen und nicht an Parteien. FILZMAIER stützt diese These einer Politikerverdrossenheit:

In Wahrheit sind sowohl alte als auch junge Österreicher[*innen] keine absoluten Politikverweigerer, sondern lehnen bloß Politikerklischees zunehmend ab. Insbesondere haben sich viele an austauschbar wirkenden Funktionärstypen satt gesehen, die offenbar denselben Sprachlehrer haben. (FILZMAIER 2007a: 63)

Zwar hat sich seit diesem Urteil 2007 in Österreichs politischer Landschaft vieles verändert, wohl fällt das Resümee aber weiterhin ähnlich aus. Anschließend sollen diverse Studien der vergangenen Jahre ein genaueres Bild der politischen Einstellungen junger Menschen zeichnen.

FILZMAIER (2007c) hat in einer weiteren Publikation Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren befragt. Dabei gaben zwar nur 20 Prozent an, politisch sehr interessiert zu sein, insgesamt 68 Prozent gaben jedoch zumindest etwas politisches Interesse an. Knapp 60 Prozent meinten, es sei wichtig sich politisch zu beteiligen und sie selbst wären dazu grundsätzlich auch bereit. Die Wahlbeteiligung bei der Nationalratswahl 2006 lag demnach bei jungen Menschen in einem ähnlichen Bereich wie in der gesamten Bevölkerung.

WALL (2018) hat 281 Schüler*innen zwischen 16 und 20 Jahren zu ihren Einstellungen, den Stellenwert von politischer Bildung in ihrer Ausbildung und ihrer Partizipationsbereitschaft befragt. Demnach äußerte rund ein Viertel der befragten Schüler*innen ein starkes politisches Interesse, darunter deutlich mehr Schüler als

Schülerinnen (vgl. ebd.: 92f.). Zentral steht in der Untersuchung von WALL der Zusammenhang zwischen der schulischen politischen Bildung und der Partizipationsbereitschaft. Demnach ist durch den politisch bildenden Unterricht bei rund 27 Prozent die Motivation zur Partizipation gestiegen. Dies ist ein geringerer Wert als die rund 46 Prozent, die angaben, dass durch politische Bildung ihr politisches Interesse zunahm. Hierbei zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schüler*innen, die in einer Schule mit einem eigenen Unterrichtsfach politische Bildung unterrichtet werden (n = 189), sowie jenen, die politische Bildung in einer Fächerkombination erlernen (n = 80). (vgl. ebd.: 108ff.) WALL kommt anhand seiner Untersuchung zum Fazit, dass Österreichs Schüler*innen nicht politikverdrossen sind, sondern ein großes politisches Interesse aufweisen, jedoch die Schüler*innen nur für einen Teil der Partizipationsmöglichkeiten eine Bereitschaft aufweisen, insbesondere für die formellen Formen wie Wahlen, hingegen weniger für informelle Formen wie dem Engagement in kirchlichen Gruppen, bei Petitionen oder Demonstrationen, dies jedoch bei sämtlichen Partizipationsformen stark vom persönlichen politischen Interesse abhängt. (vgl. ebd.: 163f.)

Seit 2018 erhebt der *Österreichische Demokratie Monitor* (ÖDM) jährlich die Einstellungen zu Demokratie und Partizipation und wertet diese Daten auch gesondert für 16- bis 26-Jährige aus, wobei das Sample des ÖDM 2020 bei n = 2.188 liegt, wovon 360 in die besagte Alterskategorie junger Menschen fallen und von August 2020 bis Oktober 2020 telefonisch interviewt wurden. (vgl. HEINZ und ZANDONELLA 2020: 4) Demnach empfinden zwei Drittel der befragten jungen Menschen, dass das politische System Österreichs derzeit sehr gut oder ziemlich gut funktioniere. Das Vertrauen junger Menschen in die Institutionen ist groß, am stärksten in die Polizei (64 Prozent), am wenigsten in die EU (49 Prozent). (vgl. ebd.: 14ff.) In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse in drei für diese Arbeit relevanten Bereichen im Detail dargestellt.

4.3.1 Informationsquellen junger Menschen

Ein zentraler Unterschied zwischen jungen Menschen und anderen Altersgruppen liegt in den Quellen, die genutzt werden, um sich politisch zu informieren. Wie in Abbildung 4 ersichtlich ist, werden Zeitungen (38 Prozent), Radio (30 Prozent) und Fernsehen (27 Prozent) nur von einer Minderheit mehrmals pro Woche genutzt. Mit 40 Prozent, die sich mehrmals pro Woche dort informieren, sind soziale Medien demnach eine häufigere Informationsquelle für junge Menschen. Konkret ist Instagram hierbei jene, die von 51 Prozent der jungen Menschen und somit am häufigsten genutzt wird, gefolgt von Facebook (38 Prozent), WhatsApp (24 Prozent) und Twitter (acht Prozent). Nur vier Prozent geben an, sich nie über Politik zu informieren. (vgl. ebd.: 18f.)

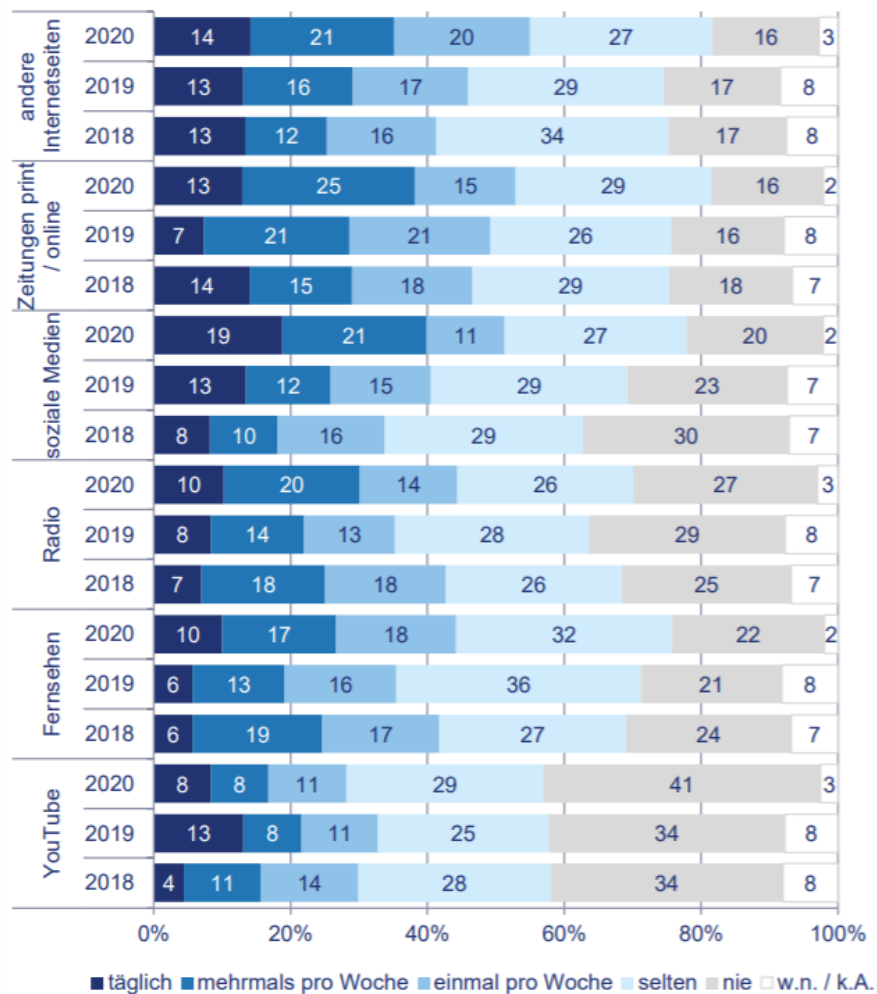


Abbildung 4: Informationsquellen junger Menschen (HEINZ und ZANDONELLA 2020: 18)

4.3.2 Einstellungen zu politischer Bildung in Schulen

In dieser Arbeit wurde bereits intensiv dargestellt, dass politische Bildung in der Schule einen hohen Stellenwert einzunehmen hat und dabei nicht nur Sach-, sondern auch weitere Kompetenzen vermittelt werden müssen. Zugleich wurde jedoch regelmäßig darauf hingewiesen, dass Theorie und Praxis hier oft auseinanderklaffen und politische Bildung in der Schule nicht jenen Stellenwert hat, der notwendig wäre. Dies bestätigt sich in den Erhebungen von HEINZ und ZANDONELLA (2020: 31). Wie in Abbildung 5 ersichtlich ist, geben 59 Prozent an, sie hätten in ihrer Schule bisher zu wenig gelernt, wie man politische Debatten führe. Auch über die Rechte als Bürger*in fühlt sich mehr als die Hälfte zu wenig informiert. Zudem geben 47 Prozent an, in der Schule bisher zu wenig über Möglichkeiten zur Partizipation gelernt zu haben.

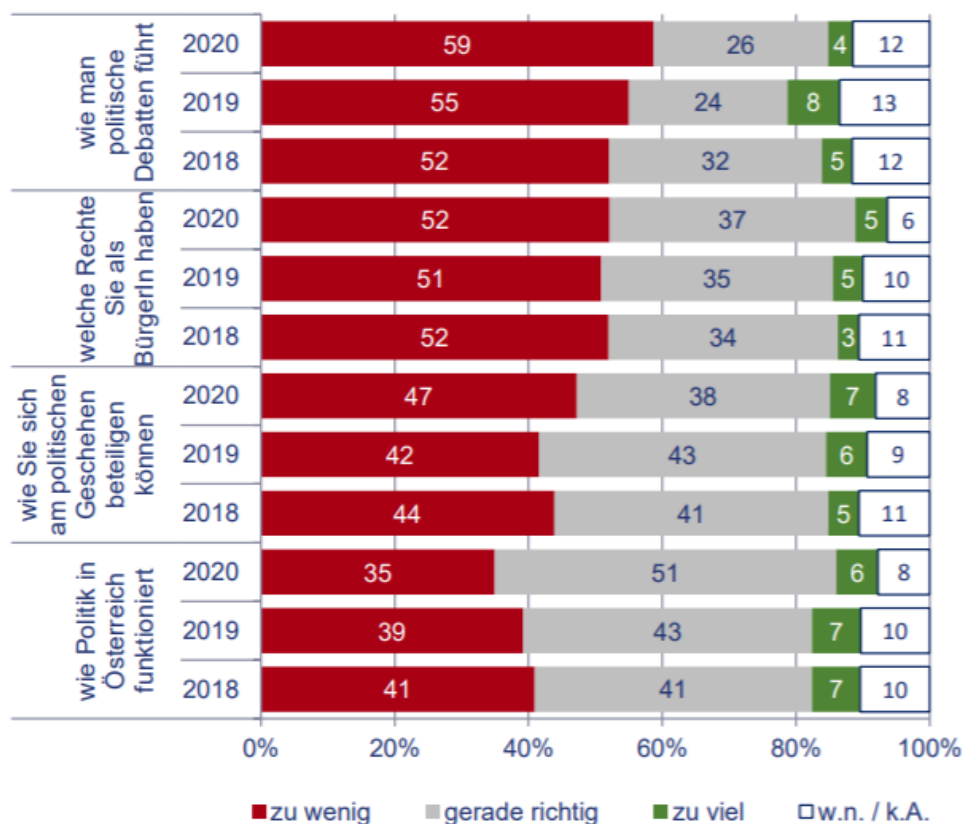


Abbildung 5: Politische Bildung in der Schule (HEINZ und ZANDONELLA 2020: 31)

4.3.3 Einstellungen zu politischer Partizipation

Wie in Abbildung 6 deutlich wird, unterscheiden sich die Angaben junger Menschen über ihre politische Partizipation in den vergangenen fünf Jahren stark. So haben zwar über drei Viertel an einer Wahl teilgenommen, jedoch nur knapp ein Drittel an einer Demonstration und lediglich knapp ein Fünftel hat politisch mitgearbeitet, wenngleich sämtliche Werte in den vergangenen drei Jahren gestiegen sind. (vgl. ebd.: 26) In einer weiteren Frage gaben 36 Prozent an, noch nie das Parlament besucht zu haben, 29 Prozent haben noch nie eine Nationalratssitzung gesehen, 51 Prozent noch nie mit einem Politiker oder einer Politikerin gesprochen. (vgl. ebd.: 27)

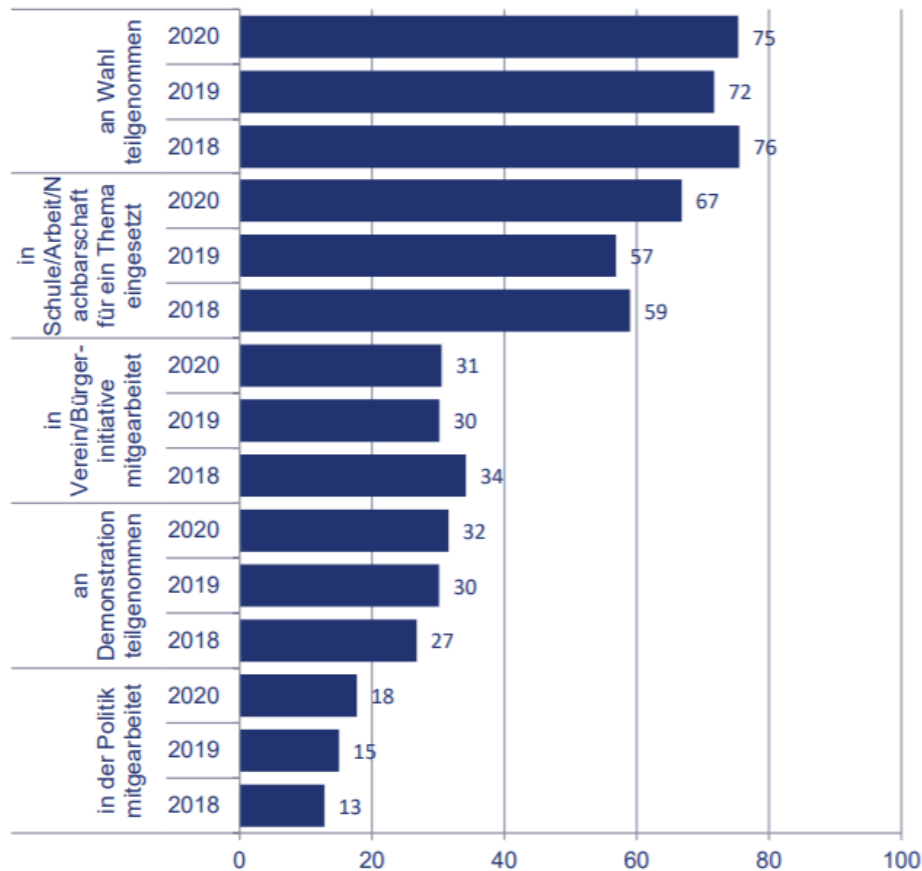


Abbildung 6: Partizipation in den letzten fünf Jahren (HEINZ und ZANDONELLA 2020: 26)

Bei sämtlichen Werten zeigen sich lediglich geringe, tendenziell positive Veränderungen in den letzten Jahren. So stieg die Partizipation vor allem rund um die Teilnahme an Demonstrationen oder einer Mitarbeit in Parteien von 2018 bis

2020. Die stärkste Veränderung zeigt sich in Abbildung 4, die verdeutlicht, wie sich die Mediennutzung junger Menschen in den vergangenen Jahren verändert hat. Klassische, über Jahrzehnte etablierte Medien, wie Fernsehen, verlieren dabei konstant an Relevanz für Jugendliche, während hingegen soziale Netzwerke 2020 eine signifikant größere Bedeutung als Informationsquelle junger Menschen haben als noch 2018.

4.4 Sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen

Das Projekt „Politische Bildung für alle und jeden“ richtet sich an sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen und möchte diese dazu befähigen, politisch zu partizipieren und im gesellschaftlichen sowie politischen Diskurs gehört zu werden. Grundlegend ist hierfür jedoch eine Definition, anhand derer die Schüler*innen für das Projekt ausgewählt werden.

4.4.1 Definition

Die Unterscheidung des sozioökonomischen Hintergrunds von Schüler*innen erfolgt durch den Index des ökonomisch, sozialen und kulturellen Status (ESCS). In ebendiesen fließen drei Faktoren ein: der berufliche Status der Eltern, der höchste Bildungsabschluss von einem der beiden Elternteile sowie materielle Ressourcen. Demnach folgt diese Arbeit der Definition, dass sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen jene sind, die aus einem familiären Umfeld kommen, in dem Eltern einen vergleichsweise geringeren Grad an formeller Bildung haben sowie die finanziellen Möglichkeiten unterdurchschnittlich sind. Die OECD geht hier von den 25 Prozent der Schüler*innen mit dem geringsten sozioökonomischen Status aus. In diesem Zusammenhang wird häufig auch von Chancengerechtigkeit oder der Vererbung von Bildung gesprochen, wenn Schüler*innen, deren Eltern Akademiker*innen sind, eine höhere Chance auf ein Studium haben als Eltern mit einem Pflichtschulabschluss. (vgl. OECD 2016: 222)

4.4.2 Status in Österreich

In Österreich ist der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg sowie der sozialen Herkunft stärker als in vielen anderen Ländern. (vgl. BRUNEFORTH und LASSNIGG 2012: 153) Unter anderem zeigt die jährliche PISA-Studie, wie Bildungserfolge und der sozioökonomische Hintergrund korrelieren. 2019 gab es, wie in den Jahren zuvor, einen offensichtlichen Zusammenhang in allen Ländern, wobei in Österreich zehn Prozent der benachteiligten Schüler*innen zu den 25 Prozent der Besten gehörten, was knapp unter dem OECD-Schnitt liegt. Zudem haben sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen häufig einen Migrationshintergrund. 2018 hatten in Österreich 23 Prozent der Schüler*innen einen Migrationshintergrund, wovon die Hälfte wiederum als sozioökonomisch benachteiligt galt. Bei den PISA-Ergebnissen zeigt sich insbesondere in der Lesekompetenz eine große Kluft zwischen Schüler*innen mit sowie ohne Migrationshintergrund, wobei Österreich hier unterhalb des OECD-Schnitts liegt. (vgl. NIMMERVOLL 2019)

Nicht nur in den Bildungserfolgen, auch in der politischen Partizipation zeigen sich Unterschiede in Zusammenhang mit sozioökonomischen Ressourcen. So geben zehn Prozent der sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen an, sich nie über Politik zu informieren, während der Wert bei ressourcenstärkeren Jugendlichen lediglich bei zwei Prozent liegt. (vgl. HEINZ und ZANDONELLA 2020: 18) Weiters haben zwölf Prozent der ressourcenschwächeren Gruppe in den letzten fünf Jahren an keiner der in Abbildung 6 dargestellten Partizipationsmöglichkeiten teilgenommen, während dieser Wert bei der ressourcenstärkeren Gruppe lediglich bei sechs Prozent liegt. (vgl. ebd.: 26) So hat außerdem rund die Hälfte der sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen noch nie das Parlament besucht oder eine Nationalratssitzung verfolgt, 60 Prozent hatten noch nie Kontakt mit einem Politiker oder einer Politikerin. (vgl. ebd.: 27) Jedoch muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass HEINZ und ZANDONELLA in ihrer Studie keine klare Definition treffen, anhand welcher Kriterien ihre Grenzziehung verläuft, und es ist anzunehmen, dass das Sample gering ist, weil bereits die Gesamtmenge mit $n = 360$ vergleichsweise klein war und nach einer Trennung in ressourcenstärkeren sowie ressourcenschwächeren Jugendlichen entsprechend noch kleiner wurde.

Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund sowie der Bereitschaft zur politischen Partizipation bestätigt sich jedoch auch in diversen weiteren Studien, die im In- und Ausland erhoben wurden. Unter anderem DALTON (2002: 311ff.) kommt zum Ergebnis, dass Personen mit formal höherer Bildung, höherem Einkommen und höherem sozialen Status überdurchschnittlich viel politisch partizipieren, nämlich sowohl bei konventionellen Partizipationsformen als auch bei informelleren wie Protestbewegungen oder Demonstrationen. Mehrere Schweizer Studien stützen dies und kamen zum Fazit, dass die politische Partizipation bereits unter jungen Menschen umso höher ist, desto besser der formale Bildungsgrad ist. (vgl. u.a. HALTINGER 2008) Auch MAYR und HAMBAUER (2016: 137ff.) betonen, dass die Bereitschaft zur politischen Partizipation umso größer ist, desto höher der sozioökonomische Status ist. Daraus folgt, dass sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche eine deutlich geringere Partizipationsbereitschaft haben, weshalb die Autorinnen für mehr politische Bildung plädieren, zugleich aber darauf hinweisen, dass dieser Befund über die Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status und der Partizipationsbereitschaft keineswegs neu ist, sondern bereits seit Jahrzehnten so gilt.

ERKURT (2020) verfasste das Buch „Generation Haram“, in dem sie diese Umstände auch damit begründet, dass sich Österreichs Schulsystem primär an österreichischen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund orientiere, damit aber einen großen Anteil der Schüler*innen ignoriere. Diese würden sich somit nicht wiederfinden und identifizieren können. Dies sei nicht nur in der Schule, sondern auch im politischen System ein Problem, beispielsweise indem Medienhäuser und Redaktionen wenig divers besetzt seien und nicht repräsentativ für die Bevölkerung stehen würden. Besonders die Chefredaktionen diverser Medien seien primär männlich, österreichisch und ohne Migrationshintergrund besetzt. Auch das führe dazu, dass sich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in den klassischen Medien Österreichs nicht finden können oder sich nicht gehört fühlen. (vgl. TSCHIDERER 2020)

5 Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann das Zwischenfazit gezogen werden, dass politische Bildung in Österreich zwar in der Theorie einen hohen Stellenwert hat und strukturell sämtliche erforderlichen Eckpfeiler abgesteckt sind, in der Praxis sich dies jedoch häufig anders darstellt. Demnach ist der Grundsatzterlass vielen Lehrer*innen nicht bekannt, es bestehen sowohl Zeitmangel als auch Ängste, um politisch zu bilden und Schüler*innen beklagen zu wenig politische Bildung in ihren Schulen. Zugleich ist ein Zusammenhang zwischen der Partizipationsbereitschaft und dem sozioökonomischen Hintergrund durch viele Studien belegt.

Nach dieser theoretischen Umrahmung folgt nun der praktische bzw. empirische Teil dieser Arbeit, der sich zum Ziel setzt, die erläuterten Bestandteile eines guten politisch bildenden Unterrichts in einem Schulprojekt mit sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen praktisch umzusetzen und die Wirkung dessen wissenschaftlich zu begleiten. Hierfür werden quantitative Interviews mit den teilnehmenden Schüler*innen vor und nach dem Projekt durchgeführt, um ihre Werte, Einstellungen und Ansichten zu erheben und miteinander zu vergleichen, wodurch die Wirkung des Projekts analysiert werden kann. Auf der Basis dessen werden im abschließenden Fazit der Arbeit Schlussfolgerungen für den politisch bildenden GW-Unterricht gezogen.

Das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ folgt dabei sämtlichen in dieser Arbeit bisher erläuterten Definitionen und Konzepten, allen voran steht jedoch im Mittelpunkt, dass politische Bildung handlungsorientiert zur politischen Partizipation befähigen und ermutigen soll. Dieser Schwerpunkt wird argumentiert mit der bereits in Kapitel 4 begründeten These, dass sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche weniger politisch partizipieren als sozioökonomisch bessergestellte Jugendliche, wogegen das Projekt aktiv ankämpfen möchte.

5.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ wurde 2019 konzipiert und wird seitdem laufend mit Schulklassen von Mittelschulen und Polytechnischen Schulen in Österreich durchgeführt. Der Verein *PolEdu – Politics & Education* ist für die Konzeption und Durchführung des Projekts verantwortlich, der Verein *mehr ist möglich!* für den Großteil der Finanzierung. Anders als bei vielen externen Angeboten, die sich oftmals auf einen einzigen Workshop beschränken, ist das Projekt langfristig über einen Zeitraum organisiert, sodass mit einem kleinen Kreis von Schüler*innen über zwei bis sechs Monate gearbeitet wird und demnach auch eine konkrete Wirkungsmessung erfolgen kann. Wie im Kapitel 5.1.3 gezeigt wird, ist es ein Ziel, zu Beginn des Projekts sowie nach Abschluss die Werte, Einstellungen und Kompetenzen der Schüler*innen zu messen, um so eine Wirkung und Entwicklung nachweisen zu können.

Ein wichtiger Bestandteil ist, dass Demokratie und Partizipation nicht nur als solches vermittelt, sondern auch innerhalb des Projekts selbst großgeschrieben werden, weshalb die Inhalte des Projekts von den Schüler*innen mitbestimmt werden und demnach in jedem Durchgang variieren. Es gibt Zielsetzungen und Kompetenzen, die das Projekt erreichen soll, jedoch bestimmen die Schüler*innen selbst, anhand welcher Themen dies gelingen soll. Damit können die Jugendlichen in einem abgesteckten Rahmen selbst Schwerpunkte und Inhalte setzen.

5.1.1 Ziele

Das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ fokussiert sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen in Mittelschulen und Polytechnischen Schulen, die sich zwischen der siebten und neunten Schulstufe befinden und zeitnah in das Berufsleben eintreten möchten.

Das Projekt verfolgt dabei insbesondere die folgenden drei übergeordneten Ziele, die aufeinander aufbauend und zusammenhängend sind:

- Das Projekt soll den Schüler*innen vermitteln, was Politik mit ihnen persönlich, ihrem Leben, ihrer Zukunft und ihrem Alltag zu tun hat und verdeutlichen, dass es viele Zusammenhänge zwischen Politik und ihrer Lebenswelt gibt.
- Das Projekt soll den Schüler*innen vermitteln, dass politische Partizipation weit mehr ist, als wählen zu gehen, ihnen konkrete Möglichkeiten zur Teilhabe aufzeigen und dazu ermutigen, selbst politisch zu partizipieren, unabhängig ihres persönlichen Wahlrechts.
- Das Projekt soll sozioökonomischen Schüler*innen eine laute Stimme geben, sie dazu befähigen, sich eine eigene Meinung zu für sie relevanten Themenbereichen zu bilden sowie zu artikulieren und sie in Dialog mit Institutionen und/oder Entscheidungsträger*innen bringen.

Dabei sollen die Schüler*innen die folgenden politischen Kompetenzen erreichen, die sich am im Kapitel 3.4 erörterten Kompetenzmodell von KRAMMER (2008) orientieren:

- **Sachkompetenz:** Die Schüler*innen sollen die wichtigsten Bestandteile des politischen Systems in Österreich erklären und medial häufig verwendete politische Begriffe beschreiben können.
- **Methodenkompetenz:** Die Schüler*innen sollen Medienberichte einordnen und kritisch bewerten sowie analysieren können, wie Politiker*innen soziale Netzwerke für politische Kommunikation nutzen und was es dabei als Bürger*in im Konsum von sozialen Medien und der dortigen Inszenierung von Politiker*innen zu beachten gilt.
- **Urteilskompetenz:** Die Schüler*innen sollen Standpunkte und Urteile zu für sie relevanten politischen Themen entwickeln und begründen können.
- **Handlungskompetenz:** Die Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, ihre eigene Meinung zu artikulieren und zu vertreten, an politischen Prozessen teilzunehmen und mit Institutionen oder Entscheidungsträger*innen zu diskutieren.

5.1.2 Inhalte

Die soeben dargelegten Ziele und angestrebten Kompetenzen sollen durch das Projekt erreicht werden, wobei die Schüler*innen selbst über den Weg dorthin entscheiden. Es werden demokratische Entscheidungsprozesse durchgeführt, um über die Themenbereiche zu entscheiden, die im Projekt bearbeitet werden. Dabei werden den Schüler*innen zu Beginn des Projekts rund zehn Themenbereiche zur Auswahl gestellt, wobei sich diese stark am jeweils aktuellen politischen Diskurs orientieren und daher die genaue Anzahl in jedem Projektdurchgang variiert. Bevor es zu einem Abstimmungsprozess kommt, können die Schüler*innen eigenständig weitere Themen ergänzen, wobei schlussendlich zwei Themen gewählt werden, zu denen im Projekt gearbeitet wird.

Das Projekt gliedert sich in einen schulischen sowie in einen außerschulischen Bestandteil:

- **Workshops:** In der Schule werden vier Workshops durchgeführt, die jeweils drei Unterrichtseinheiten dauern und aufeinander aufbauen. Die Titel der Workshops lauten:
 - „Politik und ich“
 - „Medien nutzen – aber richtig“
 - „Meine Zukunft bestimme ich“
 - „Meine Rolle in der Gesellschaft“

- **Exkursionen:** Zudem werden zwei außerschulische Exkursionen, für die jeweils rund vier Stunden eingeplant sind, durchgeführt. Dabei werden die Schüler*innen in Kontakt mit politischen Institutionen sowie Entscheidungsträger*innen gebracht. Die erste Exkursion soll zwischen dem zweiten und dem dritten Workshop und die zweite Exkursion zwischen dem dritten und vierten Workshop durchgeführt werden.

Den Abschluss eines solchen Projektdurchgangs, der je nach organisatorischen Möglichkeiten mindestens drei und maximal sechs Monate dauert, bildet eine au-

ßerschulische Veranstaltung, zu der auch die Eltern der Schüler*innen eingeladen sind und wobei die Schüler*innen ein Zertifikat erhalten.

Jedoch sind das zweite Semester des Schuljahres 2019/20 sowie das gesamte Schuljahr 2020/21 stark von der COVID-19-Pandemie und damit zusammenhängen Distance Learning-Phasen, Schichtbetrieb und einem Verbot von außerschulischen Aktivitäten beeinträchtigt. Dadurch ist auch das eben vorgestellte Konzept eine Idealvariante, die jedoch laufend angepasst wird, wobei sich dies vor allem darauf bezieht, Workshops und teils auch Exkursionen digital durchzuführen. Im Schuljahr 2019/20 mussten einzelne Bestandteile auch gänzlich entfallen.

5.1.3 Wirkungsmessung

Ein zentrales Merkmal des Projekts ist, dass dieses über einen Zeitraum von mehreren Monaten stattfindet. Das ermöglicht eine individuelle Arbeit mit den Schüler*innen und eine enge Begleitung sowie Messung ihrer Lern- und Kompetenzentwicklung. Somit nimmt auch die Wirkungsmessung einen deutlich größeren Stellenwert ein als beispielsweise bei einmaligen Workshops oder einzelnen Unterrichtseinheiten.

Vor jedem Projektdurchgang füllen die Schüler*innen einen Fragebogen aus, in dem sie zu ihren Einstellungen und Meinungen gegenüber Politik befragt werden. Ziel ist, das politische Interesse, die Wahrnehmung von Politik in Bezug auf den eigenen Alltag, die Mediennutzung und grundlegendes Wissen über das politische System zu evaluieren. Nach dem Projektdurchgang erhalten die Schüler*innen – neben einem Feedbackbogen – den nahezu identen Fragebogen erneut und werden abermals zu den selben Indikatoren befragt.

Dabei ist zu beachten, dass dieser Fragebogen anonym durchgeführt wird. Somit lässt sich durch den Vergleich des Fragebogens vor dem Projekt mit jenem nach dem Projekt messen, welche Wirkung das Projekt erzielt hat, wobei hier jedoch nicht die Wirkung bei jedem einzelnen Schüler oder jeder einzelnen Schülerin, sondern die Gesamtwirkung in der Gruppe aller Schüler*innen analysiert wird. Diese Methodik wird auch im Kapitel 5.3 angewendet. Dabei wird ein Projektdurchgang mit einer quantitativen Befragung der Schüler*innen vor und nach Ab-

schluss des Projekts begleitet und evaluiert, wobei diese Befragung deutlich aufwendiger und ausführlicher ist als im Projekt beziehungsweise anderen Durchgängen des Projekts üblich. Dies liegt an organisatorischen Gründen, denn solch ein ausführlicher Fragebogen nimmt naturgemäß mehr Zeit in Anspruch, als im grundsätzlichen Konzept für die Wirkungsmessung vorgesehen ist.

5.2 Projektteilnehmer*innen

Eine besondere Rolle kommt bei der Umsetzung Politischer Bildung der Begegnung mit Personen und Institutionen des Politischen (Politik, Interessensvertretungen, NGOs, Bürgerinitiativen, Medien, etc.) zu. Die Einbeziehung externer Akteure/Akteurinnen bzw. Anbieterinnen und Anbieter Politischer Bildung hat einen wichtigen Mehrwert, da Schule kein abgeschlossener, sondern immer in ein konkretes gesellschaftliches Umfeld eingebetteter Bereich ist. (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015: 5)

Das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ vereint – wie es im Grundsatz-erlass 2015 vorgesehen ist – schulische und außerschulische Bereiche. Dies folgt dem Grundsatz-erlass 2015, der eine Zusammenarbeit und Anbindung externer Akteur*innen fordert. Zum einen werden bei den Exkursionen, die eben im Kapitel 5.1.2 als Teil des Projekts vorgestellt wurden, politische Institutionen miteinbezogen, zum anderen ist das gesamte Projekt eine Kooperation zwischen der Schule und außerschulischen Vereinen, wie folgend bei der Präsentation der Projektteilnehmer*innen deutlich wird.

5.2.1 Schulen und Schüler*innen

Ein Projektdurchgang besteht stets aus zwei Schulklassen zweier unterschiedlicher Schulen. Dass ein Durchgang nicht mit lediglich einer, sondern stets mit zwei Klassen durchgeführt wird, begründet sich zum einen organisatorisch sowie zum anderen in der Vergleichbarkeit verschiedener Durchgänge, die somit möglich wird und mehr Rückschlüsse zulässt. Ein Durchgang erreicht somit zwischen 40 und 50 Schüler*innen. Dabei werden Klassen zwischen der siebten und neunten Schulstufe aus Mittelschulen und Polytechnischen Schulen und damit Schüler*innen, die zeitnah in das Berufsleben eintreten möchten, ausgewählt.

Im Projekt werden sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen adressiert. Diese werden für das Projekt in Mittelschulen und Polytechnischen Schulen in Ballungsräumen bzw. Städten verortet. Zugleich sind dort vergleichsweise viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund und ohne österreichische Staatsbürgerschaft, womit diese Schüler*innen in Österreich unabhängig ihres Alters bei den meisten oder allen Wahlen nicht wahlberechtigt sind. Bereits in vorherigen Kapiteln wurden Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und dem politischen Interesse sowie der Partizipationsbereitschaft aufgezeigt, wodurch sich der Fokus auf diese Gruppe begründet.

5.2.2 Verein PolEdu – Politics & Education

Die Konzeption und Durchführung des Projekts obliegt dem Verein *PolEdu – Politics & Education*, der im Dezember 2018 in Wien gegründet wurde. Das Ziel des Vereins ist, jungen Menschen einen parteiunabhängigen Raum für politische Bildung, Debatte und ein Ausbrechen aus der eigenen Blase zu geben. *PolEdu* möchte unterschiedliche Meinungen zusammenbringen und so den gesellschaftlichen Diskurs stärken, wobei dies die folgenden Angebote und Aktivitäten sicherstellen sollen:

- **Veranstaltungen:** Bei Veranstaltungen, die in Präsenz oder digital angeboten werden, wird ein Raum für Diskurs und Debatte gegeben. Zum einen werden regelmäßig Entscheidungsträger*innen, wie bisher u.a. Brigitte Bierlein, Christian Kern, Michael Spindelegger, Matthias Strolz, Irmgard Griss, Karin Kneissl, Othmar Karas, Leonore Gewessler oder Heinz Faßmann, in Diskurs mit Jugendlichen gebracht, zum anderen werden politisch und/oder gesellschaftlich relevante Personen, wie bisher u.a. Armin Wolf, Alfred Dorfer, Roland Düringer, Martin Thür oder Ingrid Thurnher, zur Debatte eingeladen und drittens wird in Gesprächsformaten ohne einen bekannten Gast der zivilgesellschaftliche Diskurs gestärkt („*Miteinander reden – der PolEdu-Stammtisch*“).
- **Workshops:** Sowohl im schulischen Bereich als auch als außerschulisches Angebot für interessierte Jugendliche werden Workshops zu diversen

Themen angeboten, die zwischen zwei und vier Stunden dauern. 2020 wurde erstmals ein außerschulischer Workshop für 6- bis 10-Jährige geschaffen, um die Grundzüge des politischen Systems an eine besonders junge Zielgruppe zu vermitteln.

- **Digitale Medien:** Ein Ziel von *PolEdu* ist, Jugendliche direkt dort abzuholen, wo sie sind – im digitalen Zeitalter und in sozialen Netzwerken. Auf Instagram hat sich *PolEdu* als ein nachrichtenfokussiertes Medium für junge Menschen etabliert und erreicht so täglich über 11.000 Jugendliche (Stand: April 2021). Für YouTube und TikTok werden regelmäßig Videos produziert, in denen politische Themen erklärt werden. Weiters wird in einem Blog jungen, journalistisch interessierten Schüler*innen, Studierenden und Lehrlingen eine Plattform für Texte oder Kommentare geboten.
- **Unterrichtsmaterialien:** Zudem werden Multiplikator*innen und Lehrer*innen adressiert. In Fortbildungen an diversen Pädagogischen Hochschulen und bei Veranstaltungen werden Unterrichtsideen und -konzepte der politischen Bildung vermittelt. Auch werden über einen Newsletter und in Kooperation mit Partner*innen regelmäßig Unterrichtsmaterialien der politischen Bildung gestaltet und Lehrer*innen sowie Multiplikator*innen zur Verfügung gestellt.
- **Projekte:** Hinzu kommen regelmäßig Projekte, wie unter anderem das in dieser Arbeit begleitete Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“. Mit dem SK Rapid Wien, den Vienna Capitals und den Timberwolves D.C. wird im Projekt „Stadiondebatte“ das Stadion zu einem Lernort für politische Bildung gemacht und die Zusammenhänge zwischen Sport, Gesellschaft und Politik vermittelt. Mit dem *Österreichischen Schulbuchverlag* werden digitale Elemente für ein Schulbuch in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung produziert. Für die Nationalratswahl 2019 wurde die digitale Entscheidungshilfe für junge Menschen *Wahlorama* geschaffen. Bei den *Aktionstagen Politische Bildung* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung steuerte *PolEdu* 2020 und 2021 Unterrichtsmaterialien bei.

Hierfür arbeiten rund 20 Personen im erweiterten Team, acht Personen im Kernteam und drei Personen in der täglichen, operativen Arbeit mit. Darunter sind auch mehrere Lehrer*innen oder Lehramtsstudierende, davon vier GW-Lehrer*innen. Hinzu kommen mehrere Politikwissenschaftler*innen sowie Studierende und Studierende aus anderen Fachrichtungen. Der Großteil dieser Arbeit erfolgt ehrenamtlich oder auf Honorarbasis. *PolEdu* erhält keine öffentlichen Förderungen, sondern finanziert sich über Mitgliedsbeiträge, Projekte und Aufträge. Rund ein Viertel der Einnahmen fällt auf jährliche Beiträge oder Spenden von Mitgliedern, rund ein weiteres Viertel resultiert aus Projekten mit Kooperationspartnern und rund die Hälfte der Einnahmen entstehen durch Aufträge, beispielsweise indem Institutionen beziehungsweise Organisationen *PolEdu* beauftragen, Produkte der politischen Bildung (z.B. Videos, Unterrichtsmaterialien, Veranstaltungen) zu produzieren.

5.2.3 Persönliche Involvierung

Wie bereits im Vorwort und vereinzelt im theoretischen Teil dieser Arbeit angemerkt wurde, besteht eine starke persönliche Involvierung, die an dieser Stelle nochmals offengelegt werden soll. Gemeinsam mit Christian Pörtl habe ich 2018 den Verein *PolEdu – Politics & Education* gegründet und führe ihn seitdem als Obmann.

Das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ wurde von mir konzipiert und gemeinsam mit der Politikwissenschaftlerin Jennifer Mauracher, die seit 2019 ein Teil des *PolEdu*-Teams ist, durchgeführt. Konkret wurden alle nachfolgend beschriebenen Workshops von mir selbst in Zusammenarbeit mit Jennifer Mauracher konzipiert. Auch wurden sämtliche Workshops von mir durchgeführt, davon ein Workshop allein und alle weiteren gemeinsam mit Jennifer Mauracher. Den Schüler*innen wurde zu Beginn vermittelt, dass ich das Projekt im Rahmen meiner Masterarbeit wissenschaftlich begleite. Im weiteren Projektverlauf wurde diese Doppelrolle jedoch nicht mehr sichtbar, sondern meine Rolle war ident zu jener in den nicht wissenschaftlich begleiteten und inhaltlich ähnlich aufgebauten Projektdurchgängen.

5.2.4 Verein mehr ist möglich! – Teach For Austria Alumni

Der Verein *mehr ist möglich!* – Teach For Austria Alumni ist einhundertprozentiger Träger von SEED, das 2019 eine Ausschreibung für Projekte, die sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche fokussieren, durchgeführt hat. Bei dieser Ausschreibung wurde *PolEdu* mit dem Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ ausgewählt und im Schuljahr 2019/20 finanziert. Nachdem das Projekt erfolgreich eine Wirkung erzielen konnte, wurde die Finanzierung für das Schuljahr 2020/21 verlängert. Somit finanziert der Verein *mehr ist möglich!* – Teach for Austria Alumni den Großteil des Projekts „Politische Bildung für alle und jede*n“, nimmt dabei in der Konzeption sowie der operativen Durchführung jedoch keine aktive Rolle ein.

5.3 Einstellungen und Ansichten der Schüler*innen vor Projektbeginn

Wie bereits im Kapitel 5.1 dargelegt wurde, wird das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ seit 2019 regelmäßig mit Klassen der Mittelschule und der Polytechnischen Schule durchgeführt. Für diese Arbeit wird einer der Projektdurchgänge im Schuljahr 2020/21 wissenschaftlich begleitet, wobei neben einer detaillierten Vorstellung des Projekts und seiner Inhalte eine Wirkungsmessung erfolgt. Hierfür werden die Schüler*innen vor dem Beginn sowie nach dem Abschluss des Projekts zu ihren Einstellungen und Ansichten befragt, sodass anhand dessen die Wirkung des Projekts nachvollzogen werden kann und auf der Basis dessen Schlussfolgerungen für den politisch bildenden GW-Unterricht gezogen werden.

Die Auswahl, welcher Projektdurchgang hierbei begleitet wird, erfolgte rein anhand von organisatorischen Gegebenheiten und aus keinen weiteren Gründen. Weiters ist zu beachten, dass dieses Konzept der Wirkungsmessung mit einer Befragung vor und nach dem Projekt nicht nur für diese Arbeit, sondern bei jedem Projektdurchgang durchgeführt wird, der Fragebogen für die Durchführung im Rahmen dieser Arbeit jedoch erweitert und ausführlicher konzipiert wurde.

5.3.1 Methodisches Vorgehen

Sowohl vor Beginn als auch nach dem Abschluss des Projekts werden mit den Schüler*innen quantitative Interviews in Form von standardisierten Fragebögen durchgeführt. Dabei erhalten alle Schüler*innen die identen Fragen in der selben Anordnung und unter den gleichen Bedingungen. Die Fragebögen wurden digital, als Online-Fragebögen, im Rahmen des Unterrichts, unter der Begleitung einer Lehrperson und noch vor dem ersten Workshop beziehungsweise einem ersten persönlichen Kennenlernen der Schüler*innen mit *PolEdu*, beantwortet. Die Schüler*innen beantworteten die Fragebögen anonym, weil es das Ziel der Erhebung nicht ist, individuelle Lernprozesse nachzuvollziehen, sondern Aussagen für die gesamte Gruppe treffen zu können.

Die gewählte Methode einer schriftlichen Befragung zeichnet sich durch geringen Aufwand, keine Kosten und die Einfachheit in der Durchführung aus. Auch kann eine Beeinflussung durch die interviewende Person weitestgehend ausgeschlossen werden. Online-Fragebögen sind weiters in der Auswertung einfacher als analoge Fragebögen, darüber hinaus lassen sich durch diverse Filter exaktere Ergebnisse ermitteln. Ein Nachteil einer Online-Befragung ist allerdings, dass äußere Einflüsse auf die Befragten während der Durchführung weder kontrolliert noch berücksichtigt werden können. Weil zudem nicht die Möglichkeit für Rückfragen besteht, ist es umso wichtiger, dass die Fragen eindeutig und klar formuliert werden. (vgl. BRAKE 2009: 409ff.)

Dieser Projektdurchgang umfasste eine Klasse einer Mittelschule mit 22 Schüler*innen sowie eine Klasse einer Polytechnischen Schule mit 18 Schüler*innen. Somit ergibt sich insgesamt ein Sample von $n = 40$. Die Schüler*innen hatten bei sämtlichen Fragen die Möglichkeit, diese zu überspringen, sodass sich das Sample bei einzelnen Fragen verkleinerte, wobei keine Frage von mehr als zwei Schüler*innen übersprungen wurde.

Der Fragebogen gliedert sich in fünf Bereiche. Zu Beginn werden demographische Daten erfragt, ehe die Einstellungen und Meinungen der Schüler*innen zu ihrem politischen Interesse, ihrer Mediennutzung, ihrer Partizipation bei Wahlen und in Zusammenhang mit Parteien sowie ihrer Partizipation abseits von formellen Parti-

zipationsformen, wie Wahlen, erfragt werden. Diese Gliederung wird auch anschließend für die Auswertung und Präsentation der Daten übernommen.

5.3.2 Demographische Daten

Von den 40 Schüler*innen sind 23 männlich und 17 weiblich, keine divers. 19 Schüler*innen, die alle der Mittelschulklasse angehören, sind 13 Jahre. Jeweils zehn Schüler*innen sind 14 sowie 15 Jahre. Ein Schüler ist 16 Jahre.

Da es für das Projekt und die Erhebung auch von Bedeutung ist, ob die Schüler*innen selbst sowie ihre Eltern wahlberechtigt sind, wurde zudem die Staatsbürgerschaft der Schüler*innen und ihrer Eltern abgefragt. 21 Schüler*innen gaben an, selbst keine österreichische Staatsbürgerschaft zu haben, 19 Schüler*innen haben diese sehr wohl. Hinsichtlich ihrer Eltern gaben 22 Schüler*innen an, dass beide Elternteile über keine österreichische Staatsbürgerschaft verfügen würden. Bei elf Schüler*innen hat ein Elternteil eine österreichische Staatsbürgerschaft, der andere Elternteil jedoch nicht. Lediglich sieben der 40 Schüler*innen gaben an, dass beide Elternteile österreichische Staatsbürger*innen sind.

Somit ergibt sich, dass 39 der 40 Schüler*innen aufgrund ihres Alters nicht wahlberechtigt sind. Ein Schüler, der 16 Jahre alt ist, hätte zwar das notwendige Alter erreicht, hat jedoch keine österreichische Staatsbürgerschaft. Somit arbeitet dieser Projektdurchgang ausschließlich mit derzeit nicht wahlberechtigten Schüler*innen, wobei 21 Schüler*innen, und somit mehr als die Hälfte, aus heutiger Sicht auch dann nicht wahlberechtigt sein werden, wenn sie das erforderliche Alter erreicht haben.

5.3.3 Politisches Interesse

Der erste der vier Themenblöcke, in die der Fragebogen gegliedert ist, erfragt das grundsätzliche politische Interesse der Schüler*innen. Wie in Abbildung 7 ersichtlich ist, fielen die Antworten dabei sehr divers aus. 13 Schüler*innen verorteten sich auf der Skala bei den drei niedrigsten Werten, also haben sehr wenig politisches Interesse. Dem gegenüber stehen sieben Schüler*innen im höchsten Be-

reich der Skala, also mit sehr viel politischem Interesse. Der Durchschnitt aller Antworten liegt bei 4,875, der Median bei fünf, ebenso der Modus, der mit neun Stimmen ein Wert ist, der für ein mittelmäßiges politisches Interesse steht. Für die Projektdurchführung kann so der Rückschluss gezogen werden, dass das politische Interesse der Schüler*innen sehr unterschiedlich ist, gesamtheitlich betrachtet aber in einem durchschnittlichen Bereich liegt.

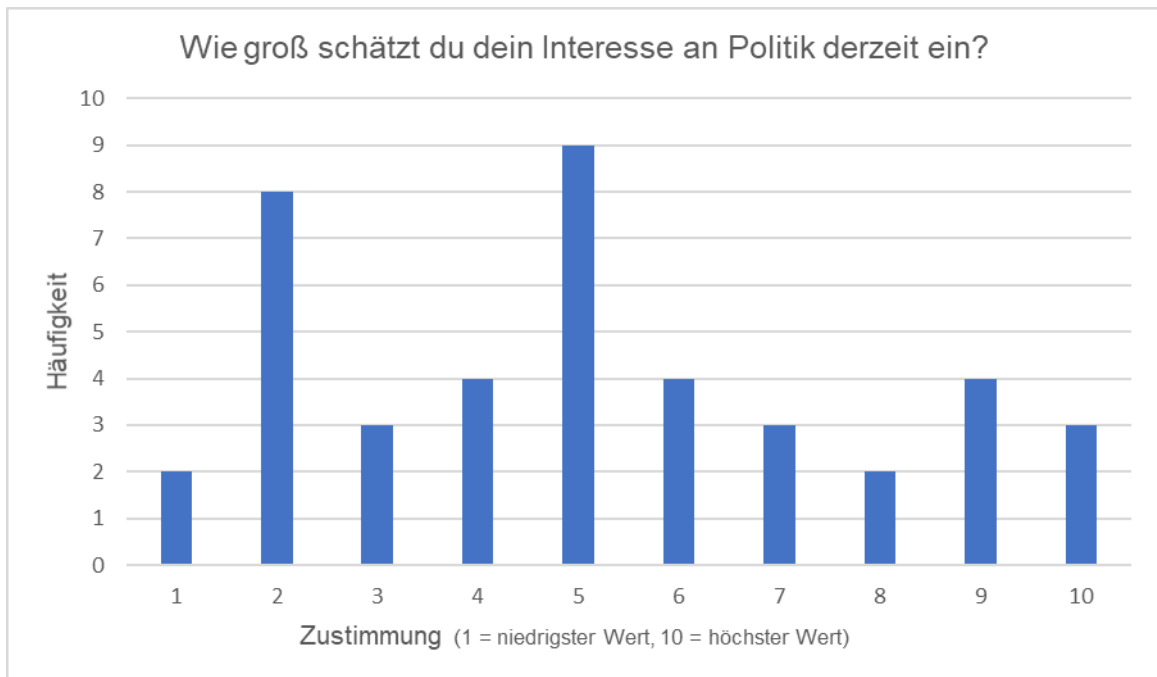


Abbildung 7: Interesse an Politik (eigene Darstellung)

Nach dieser Einstiegsfrage zu ihrem grundsätzlichen politischen Interesse, wurden die Schüler*innen in der einzigen offenen Frage des Fragebogens nach ihren ersten drei Assoziationen zu Politik gefragt. Ziel dieser Frage war, das Politikverständnis der Schüler*innen zu ermitteln, um darauf aufbauend in den Workshops zu vermitteln, was zudem alles unter Politik fällt, woran sie womöglich nicht gedacht haben. Signifikant in der Beantwortung dieser offenen Frage ist, wie viele Schüler*innen Personen oder Parteien mit Politik assoziieren. So nannten acht Schüler*innen Sebastian Kurz, sechs Mal wurde Donald Trump genannt, fünf Mal die SPÖ, jeweils vier Mal die FPÖ und das Parlament, jeweils drei Mal Barack Obama, die ÖVP, Corona sowie die Wirtschaft. Dabei fällt auf, dass die ersten Assoziationen also keinen Bezug zur eigenen Rolle im politischen System herstellen. Nur jeweils ein Mal wurden die Wörter Demokratie, Wahlen, Freiheit und Ge-

sellschaft genannt. Zu berücksichtigen ist bei der zahlreichen Nennung von Donald Trump, dass dieser zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragung Schlagzeile dominierte, nachdem Trump aus dem Weißen Haus schied.

In Abbildung 8 wird ersichtlich, welche Themen für die Schüler*innen von besonderem Interesse sind. Dabei wurden acht Themen zur Auswahl gestellt, wobei den Schüler*innen Mehrfachantworten erlaubt wurden. Mit 28 Stimmen wurde das Thema Corona als das für die Schüler*innen relevanteste ausgewählt, gefolgt von Bildung und Schule (17 Stimmen), Außenpolitik (15 Stimmen) und dem Klimawandel (14 Stimmen). Weniger Interesse wurde für die Themen Kunst und Kultur (elf Stimmen), die Europäische Union (zehn Stimmen), Migration und Integration sowie Wirtschaft und Arbeitsmarkt (jeweils neun Stimmen) signalisiert. Hierbei muss vorausgeschickt werden, dass dies noch nicht die Themenwahl ist, die den Schüler*innen zu Projektbeginn freisteht, sondern diese erst im Rahmen des ersten Workshops getroffen wird, jedoch ähnliche Ergebnisse erbrachte.



Abbildung 8: Relevante Themen (eigene Darstellung)

5.3.4 Mediennutzung

Der zweite Themenblock des Fragebogens erfragt die Mediennutzung der Schüler*innen. Die Auswahl wird damit begründet, dass ein Ziel des Projekts eine Steigerung der Methodenkompetenz bzw. der Medienkompetenz ist und der zweite Workshop des Projekts hierauf den Schwerpunkt legt. Weil dabei besonders soziale Netzwerke und ihre Rolle für die politische Kommunikation fokussiert werden, widerspiegelt sich dies auch in den Fragestellungen dieses Themenblocks.

Grundsätzlich geben die Schüler*innen einen durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Nachrichten- und Medienkonsum an. Wie in Abbildung 9 ersichtlich ist, ist die Intensität der Mediennutzung sehr unterschiedlich, der Durchschnittswert mit 5,92 höher als jener des grundsätzlichen politischen Interesses. Mehr als ein Viertel, zwölf Schüler*innen, gibt einen sehr intensiven Nachrichten- und Medienkonsum an, lediglich sechs Schüler*innen einen sehr geringen. Damit einhergehend ist auch die insgesamt sehr positive Selbsteinschätzung zur Frage, wie viel die Schüler*innen vom Weltgeschehen registrieren würden. 32 Schüler*innen verorteten sich hierbei bei einem überdurchschnittlichen Wert (ab sechs), wiederum zwölf Schüler*innen im höchsten Bereich (acht bis zehn).

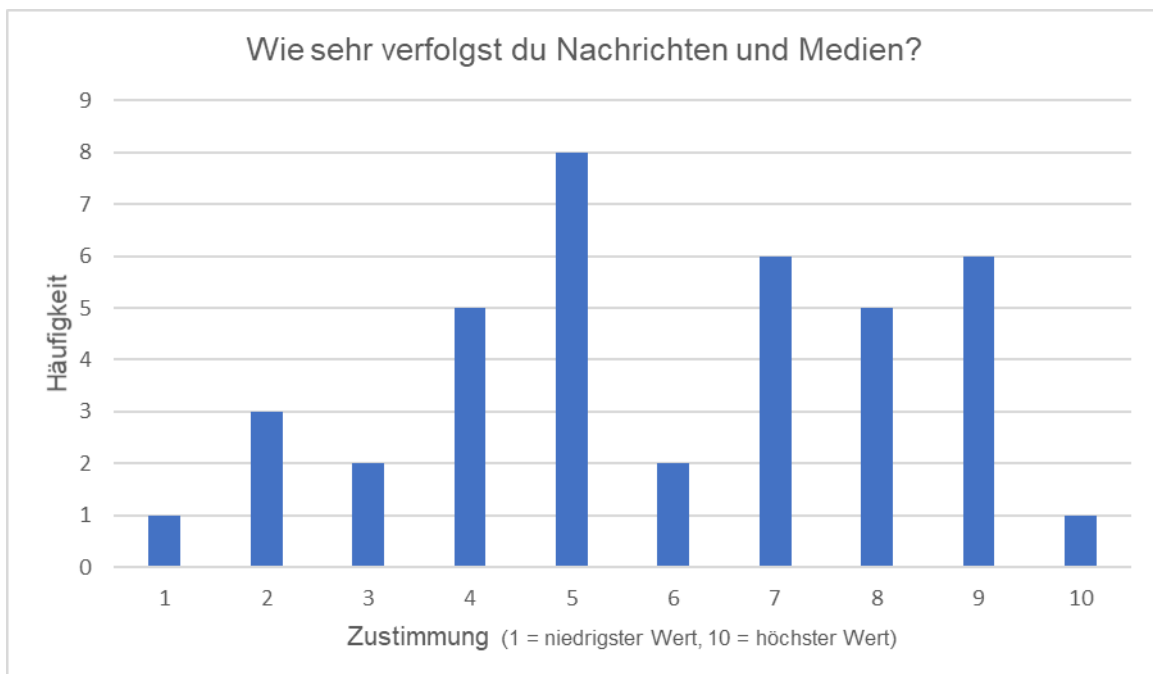


Abbildung 9: Nachrichten- und Medienkonsum (eigene Darstellung)

Geht man anhand dessen also von einem durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Konsum von Nachrichten und Medien aus, soll in den nächsten Fragen geklärt werden, wo dieser Konsum erfolgt. Erwartungsgemäß wird dabei deutlich, dass dies vor allem online geschieht, was mit den im Kapitel 4 präsentierten Ergebnissen des ÖDM 2020 einhergeht. 28 Schüler*innen geben an, Nachrichten in Online-Medien zu konsumieren. Mehr als die Hälfte (22 Schüler*innen) informiert sich auf Instagram, über ein Viertel (jeweils zwölf Schüler*innen) zudem auf TikTok und YouTube. Weniger als die Hälfte konsumiert Nachrichten in den klassischen Medien wie Fernsehen (17 Schüler*innen) oder einer Zeitung (13 Schüler*innen). Durch diese Ergebnisse begründet sich auch, dass im Projekt und den Workshops der Fokus rund um den Erwerb der Methoden- und Medienkompetenz auf digitale Medien gelegt wird, denn Ziel ist nicht, die Schüler*innen zur Nutzung anderer Medien zu erziehen, sondern sie zu einem guten Umgang mit den von ihnen ohnehin genutzten Medien zu befähigen. Demnach in der Projektdurchführung nur eine untergeordnete spielt die Antwort „Jemand erzählt mir davon“, wengleich über zwei Drittel der Schüler*innen angeben, so von Nachrichten zu erfahren.

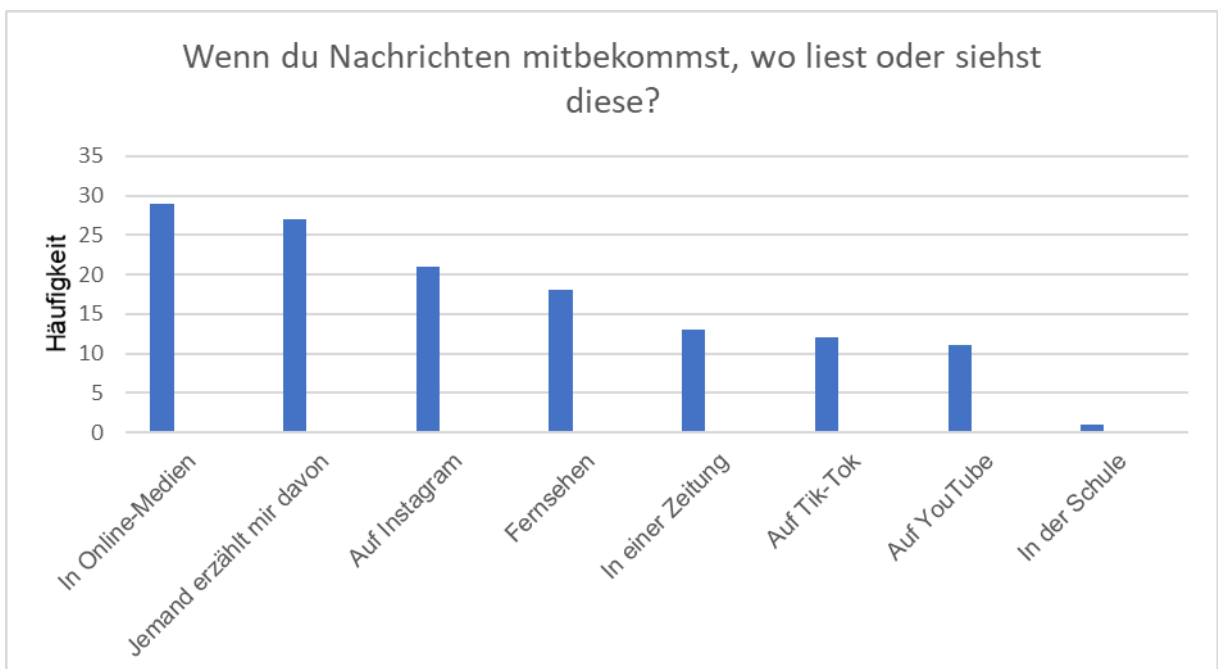


Abbildung 10: Orte des Nachrichten- und Medienkonsums (eigene Darstellung)

Um Aussagen über den Nachrichten- und Medienkonsum der Schüler*innen konkretisieren zu können, wurde im Fragebogen nachfolgend auf die konkreten Orte des Konsums eingegangen. Den Schüler*innen wurden hierfür acht Medien genannt, die laut aktuellen Mediendaten die in Österreich am weitest verbreiteten Medien sind. Jeweils über 86 Prozent gaben dabei an, die *Kronen Zeitung*, die Zeitung *Heute* sowie den *ORF* zu kennen. Auch *OE24* wurde von mehr als der Hälfte gekannt. Nur mehr weniger als die Hälfte kannten den *Kurier* (48,6%), *PULS 4* bzw. *PULS 24* (45,9%), *Die Presse* (43,2%) sowie *der Standard* (37,8%).

Während sich diese Ergebnisse ausschließlich auf die Frage, welche Medien die Schüler*innen kennen, bezogen haben, wurde anschließend die Nutzung der eben genannten Medien erfragt. Dabei wird deutlich, dass sämtliche Medien von mehr Schüler*innen gekannt als genutzt werden, sich die Größenverhältnisse jedoch ähnlich darstellen. Wie in Abbildung 11 deutlich wird, sind die *Kronen Zeitung* sowie *Heute* jene Medien, die Schüler*innen am häufigsten nutzen, gefolgt vom *ORF*, *OE24* und *PULS4* bzw. *PULS24*.

Jedoch muss hierbei erwähnt werden, dass eine Nutzung als solche sehr großzügig definiert wurde („mindestens ein Mal pro Monat“) und bei den angegebenen Auswahlmöglichkeiten sowohl die Print- als auch die Onlineversion (im Falle des *ORF* und von *PULS 4* bzw. *PULS 24* Fernsehen und online) miteinbezogen und genannt wurden.

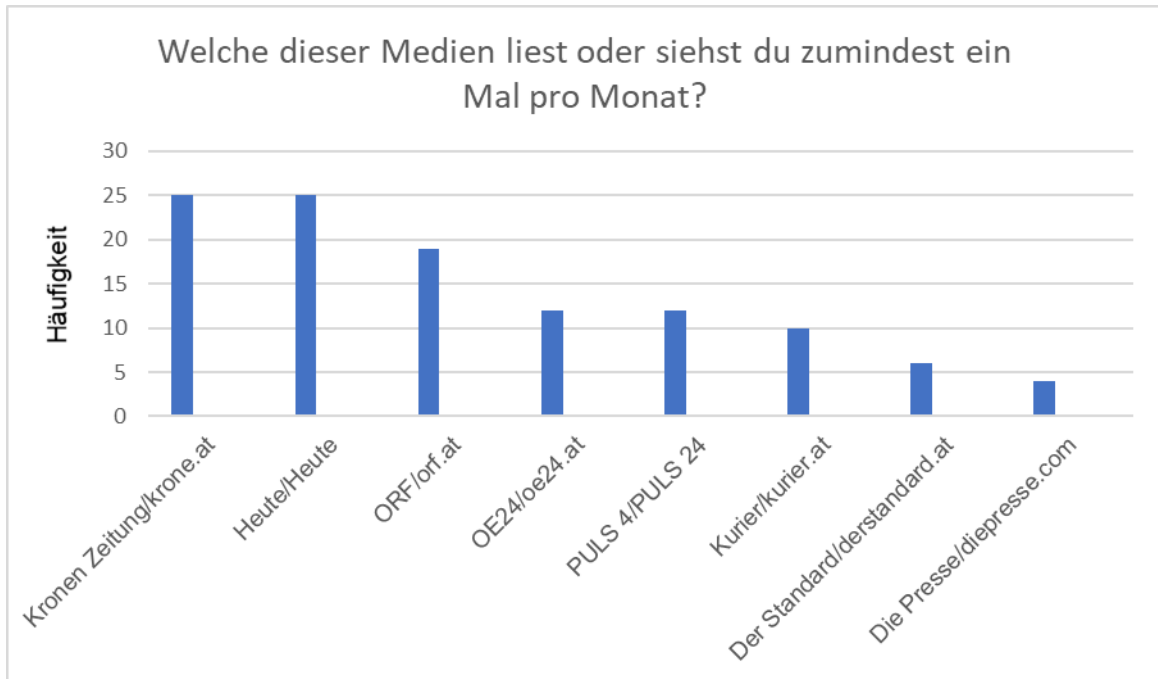


Abbildung 11: Genutzte Medien (eigene Darstellung)

Aus diesem Medienkonsum ergibt sich auch die Selbsteinschätzung der Schüler*innen, sich gesamtheitlich gesehen zu Themen wie dem Corona-Virus, den jeweils aktuell geltenden Maßnahmen und der Corona-Schutzimpfung gut informiert zu fühlen. Lediglich drei Schüler*innen gaben hierbei an, sich unterdurchschnittlich gut informiert zu fühlen. Jeweils zehn Schüler*innen fühlen sich sehr gut oder gut informiert, während sich alle weiteren 17 Schüler*innen durchschnittlich gut informiert fühlen.

Um die Medienkompetenz der Schüler*innen zu erfragen, wurden die Schüler*innen in der nächsten Frage zu einer Selbsteinschätzung gebeten, ob sie wissen, wo sie sich zu den aktuellen Corona-Regeln informieren können. Hierbei gaben lediglich sechs Schüler*innen an, dies nicht zu wissen, während 28 Schüler*innen angaben, dies genau oder sehr genau zu wissen, wie auch in Abbildung 12 deutlich wird.

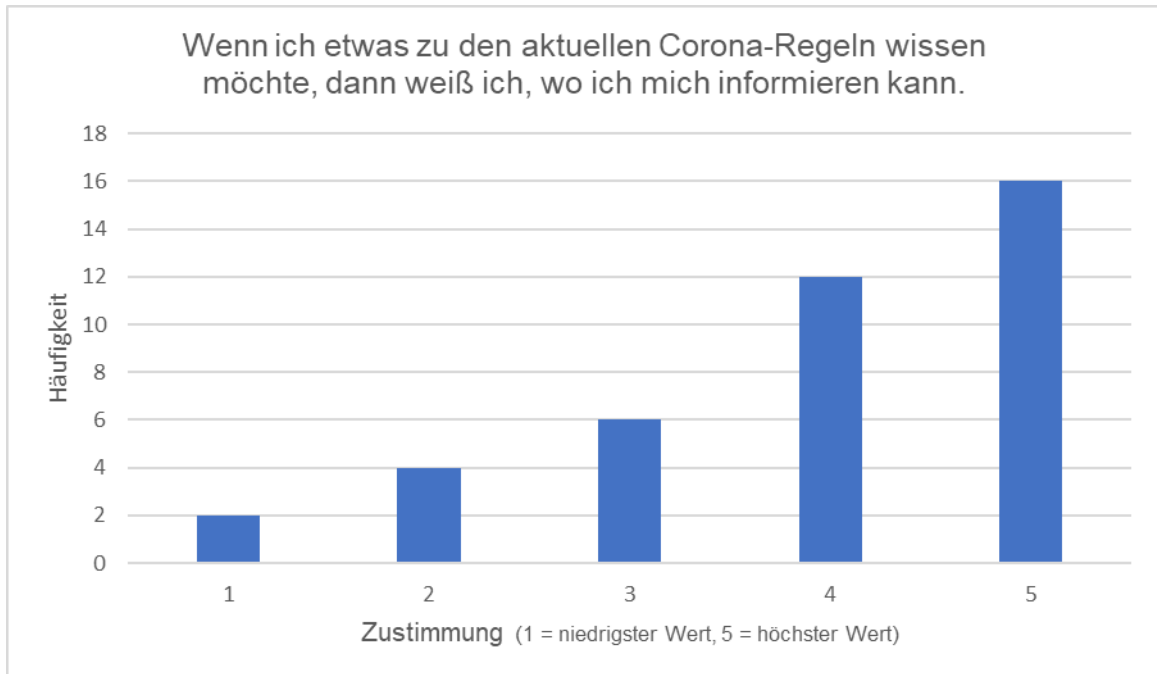


Abbildung 12: Medienkompetenz (eigene Darstellung)

Zusammenfassend ergibt sich somit aus den Fragestellungen rund um die Mediennutzung und -kompetenz der Schüler*innen ein gutes Gesamtbild, wobei die Mediennutzung insgesamt sowie einzelner ausgewählter Medien und die Selbsteinschätzung der Schüler*innen zu ihrem aktuellen Wissen und möglichen Informationsquellen für mich positiv überraschend waren, was wiederum ermöglicht, im dafür vorgesehenen Themenblock des Projekts auf einer soliden Basis aufbauen zu können.

5.3.5 Partizipation bei Wahlen und Parteien

Nach diesen grundlegenden Themenblöcken zu Beginn des Fragebogens, um das grundsätzliche politische Interesse der Schüler*innen und ihren Nachrichten- und Medienkonsum zu erheben, folgt anschließend eine Annäherung an die Bereitschaft der Schüler*innen zur politischen Partizipation, wobei dies in zwei Bereiche gegliedert wird: zuerst in die Partizipation mit parteipolitischer Orientierung, wie bei Wahlen, anschließend in die Partizipation abseits von Wahlen.

Bereits im Kapitel 5.3.1 wurde erläutert, dass keine*r der befragten Schüler*innen zum Zeitpunkt des Projektanfangs wahlberechtigt ist, was zu Beginn diverserer

wahlbezogener Erhebungen nochmals betont werden soll. Unter der Annahme, dass heute eine Nationalratswahl und die Schüler*innen dabei wahlberechtigt wären, so geben 26 Schüler*innen an, dass sie an dieser Wahl teilnehmen würden. Neun Schüler*innen würden eher nicht, zwei Schüler*innen sicher nicht wählen gehen, zwei weitere sind unschlüssig. Geht man demnach von 26 zur Wahl gehenden Schüler*innen aus, so ergäbe sich derzeit eine Wahlbeteiligung von exakt zwei Drittel (66,67%), was nur leicht unter der Wahlbeteiligung von 75,6% bei der Nationalratswahl 2019 liegt. Wie in Abbildung 13 ersichtlich ist, wüsste jedoch ein hoher Anteil der Schüler*innen bereits jetzt, welche Partei sie wählen würden. Über ein Drittel der Schüler*innen (14 Schüler*innen) weiß ganz sicher, welche Partei ihre Stimme bekäme, weitere elf Schüler*innen sind sich zumindest eher sicher. Dem gegenüber stehen zehn Schüler*innen, die es eher noch nicht, und fünf Schüler*innen, die dies aktuell gar nicht wissen würden. Auffällig ist dabei jedoch, dass in einer weiteren Nachfrage 69,2% Prozent angaben, sie würden zumindest eine Partei definitiv ausschließen können.

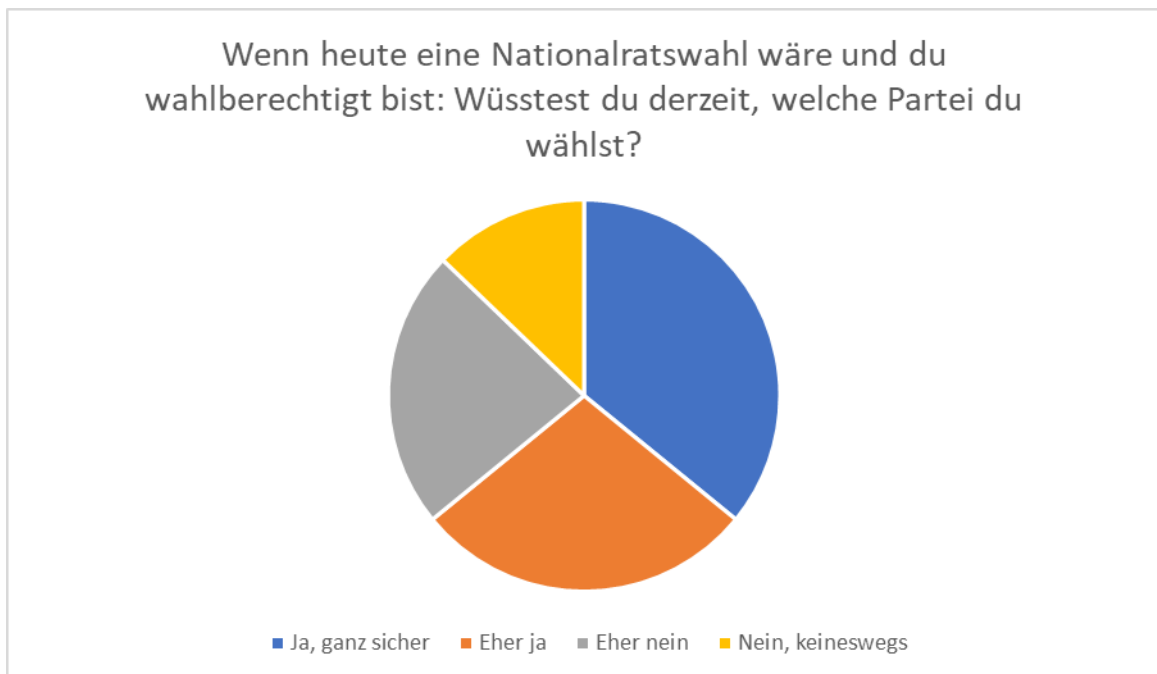


Abbildung 13: Wahlverhalten (eigene Darstellung)

Eine weitere Frage dieses Themenblocks zielt auf die Wahrnehmung der Politiker*innen ab. Dabei attestieren die Schüler*innen den Politiker*innen eine respektable Arbeit. Lediglich sieben Schüler*innen stimmen dem Satz „*Ich habe Respekt*

vor der Arbeit von Politikerinnen und Politikern und glaube, sie vertreten das Volk gut.“ nicht zu. Wie in Abbildung 14 deutlich wird, ist jedoch die Wahrnehmung und das Verständnis der politischen Kommunikation sehr divers. Demnach geben zehn Schüler*innen an, die Sprache und Wortwahl eher nicht oder gar nicht gut zu verstehen. Andererseits beantworten 17 Schüler*innen dies wiederum deutlich positiver. Daraus rückschließend ergibt sich für die Projektdurchführung ein Schwerpunkt auf politische Kommunikation und die Sprache von Politiker*innen.

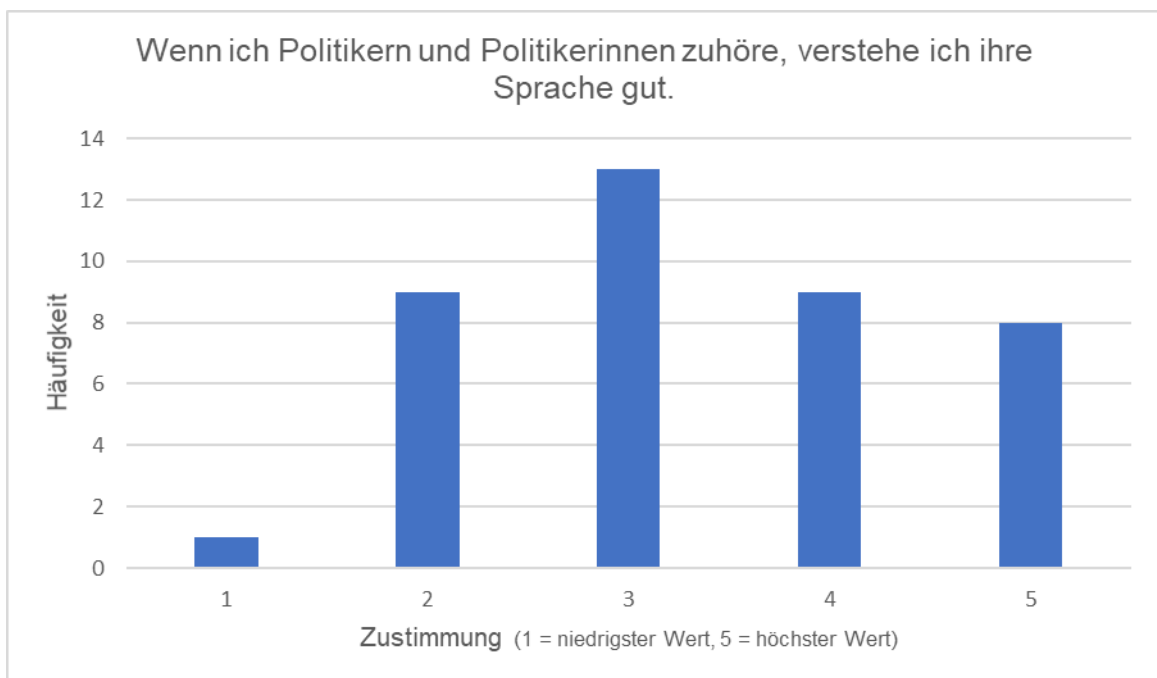


Abbildung 14: Kommunikation von Politiker*innen (eigene Darstellung)

5.3.6 Zivilgesellschaftliche Partizipation abseits von Wahlen

Im vierten und letzten Themenblock des Fragebogens wird die Bereitschaft der Schüler*innen zu ihrer politischen Partizipation abseits von Wahlen und Abstimmungen erfragt. Wie in Abbildung 15 ersichtlich ist, stimmen lediglich 17 Schüler*innen und somit weniger als die Hälfte dem Satz „*Ich fühle mich als Teil der Gesellschaft und habe das Gefühl, dass meine Stimme etwas zählt und gehört wird*“ zu. Demnach widersprechen 13 Schüler*innen diesem Satz, was eine wichtige Datenbasis ist, verfolgt das Projekt schließlich das Ziel, sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen eine starke Stimme zu geben. In diesem Zusammen-

hang ist es auch zu sehen, dass bei einer weiteren Frage mehr als die Hälfte der Schüler*innen angibt, Menschen mit Migrationshintergrund hätten es in der Gesellschaft schwerer gehört zu werden als Österreicher*innen ohne Migrationshintergrund.

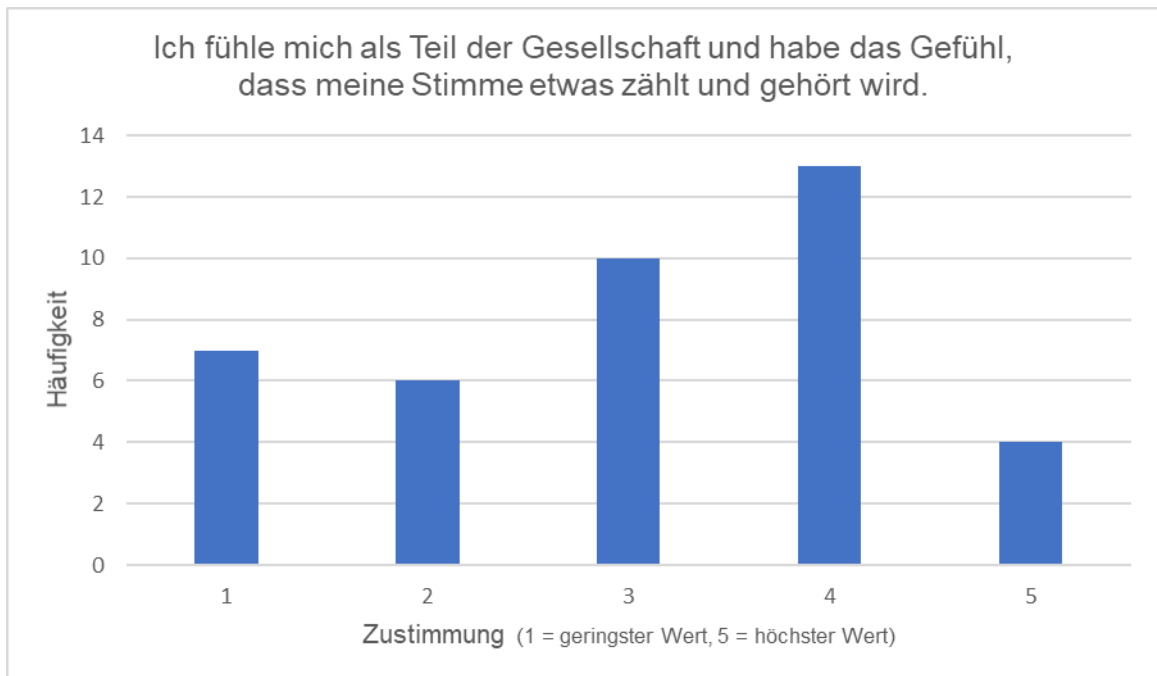


Abbildung 15: Eigene Rolle in der Gesellschaft (eigene Darstellung)

Bereits im Kapitel 4.2.1 wurden Demonstrationen als eine Möglichkeit zur Partizipation abseits des Wahlrechts erläutert. Weil davon ausgegangen wird, dass eine Demonstration jene Partizipationsform sei, die den Schüler*innen auch ohne Erklärung oder Definition am besten bekannt ist, fokussiert sich auch der Fragebogen darauf.

Wie Abbildung 16 zeigt, haben rund drei Viertel der Schüler*innen (29 von 39 deklarierten) bisher an noch keiner Demonstration teilgenommen. Zehn Schüler*innen gaben an, bereits in ihrem Leben an einer Demonstration teilgenommen zu haben, was rund einem Viertel der deklarierten Schüler*innen entspricht.

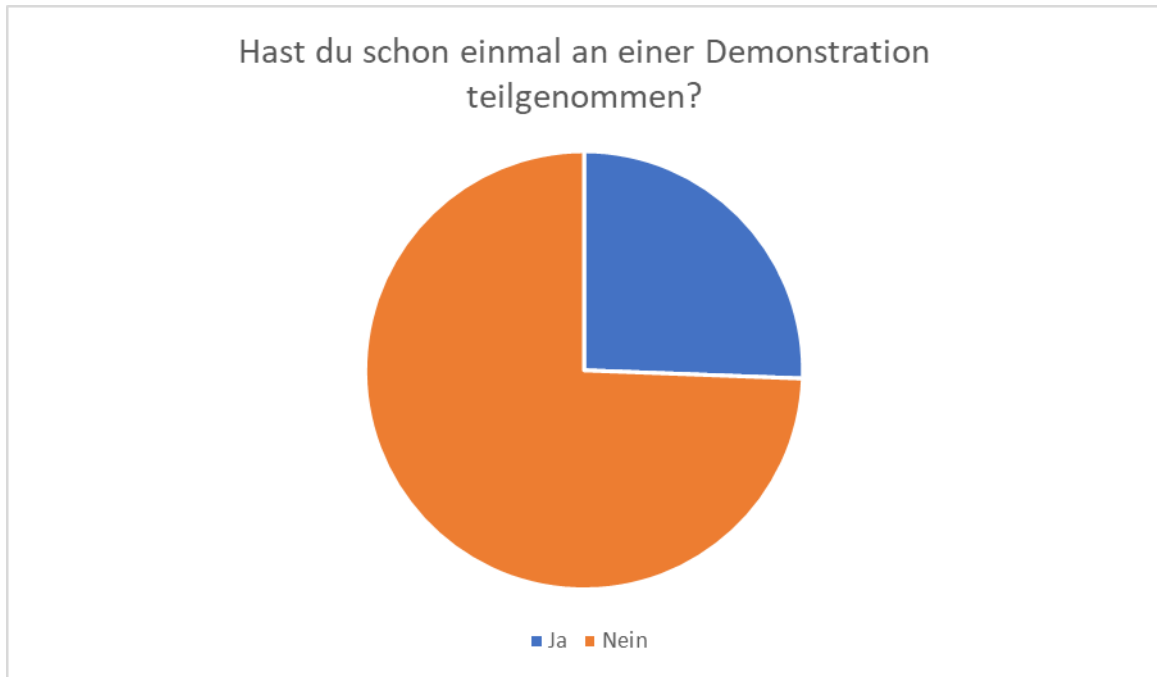


Abbildung 16: Teilnahme an Demonstrationen (eigene Darstellung)

Wie Abbildung 17 zeigt, ist die Bereitschaft der Schüler*innen künftig an einer Demonstration teilzunehmen, durchaus gegeben. 18 Schüler*innen können sich dies sehr gut oder eher gut vorstellen, lediglich sieben Schüler*innen sind in einer ablehnenden Haltung.

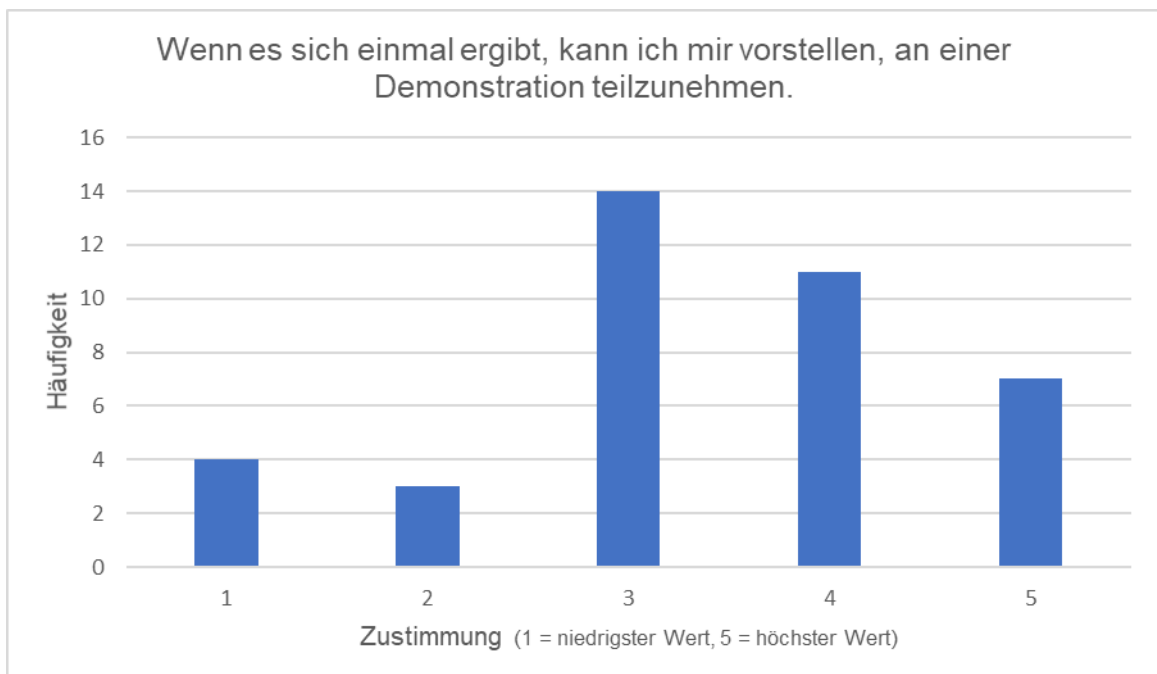


Abbildung 17: Künftige Teilnahme an Demonstrationen (eigene Darstellung)

Zum Abschluss sollte der Fragebogen zum einen die Kenntnis sowie zum anderen die Partizipationsbereitschaft zu einzelnen Demonstrationen erfragen. Hierbei wurden die vier Bewegungen *Fridays For Future*, *Black Lives Matter*, *Corona-Querdenker* und *Bildung brennt* ausgewählt, was sich einerseits im Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen und andererseits in der Aktualität dieser Bewegungen begründet, sodass angenommen wird, dass diese vier Bewegungen jene sind, die bei den Schüler*innen am besten bekannt sind.

Wie Abbildung 18 zeigt, ist die *Black Lives Matter* Bewegung bei den Schüler*innen am bekanntesten. Über 84 Prozent der Deklarierenden gaben an, diese Bewegung zu kennen. Bereits dahinter folgt die Bewegung der *Corona-Querdenker*, die rund zwei Drittel kennen. Erst dahinter liegt *Fridays For Future*, das 47,4 Prozent der Schüler*innen kennen. Vergleichsweise unbekannt und nur bei sieben Schüler*innen bekannt ist *Bildung brennt*.

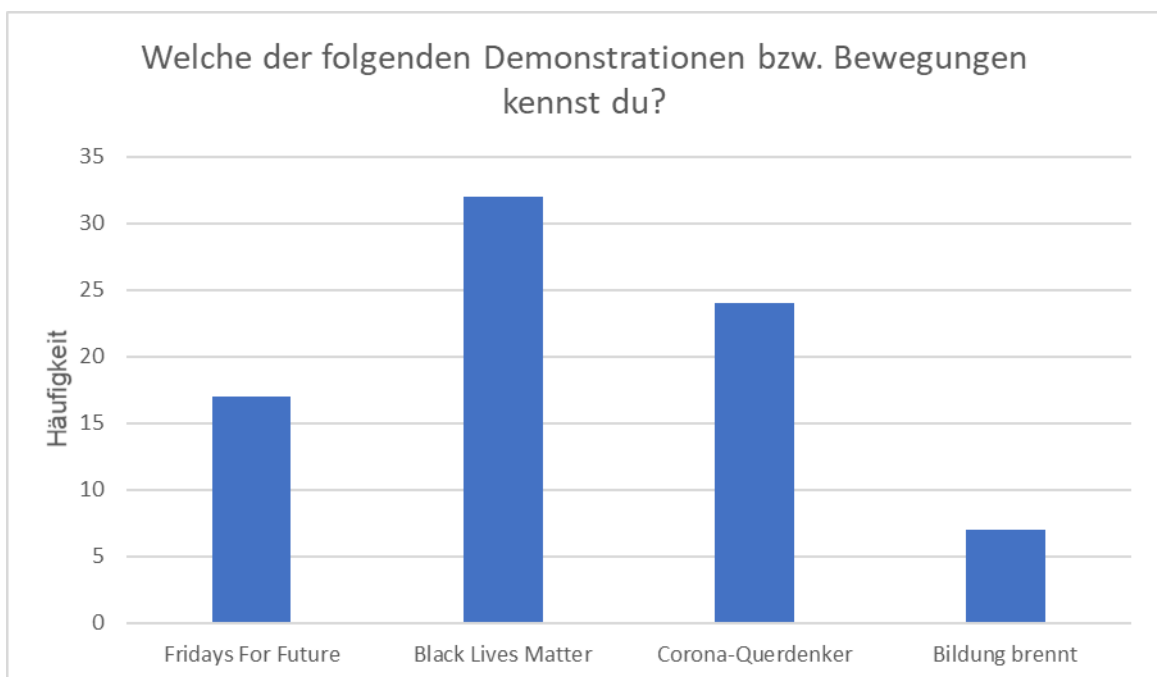


Abbildung 18: Kenntnis diverser Bewegungen (eigene Darstellung)

Die Bekanntheit der einzelnen Bewegungen widerspiegelt sich überwiegend auch in der Bereitschaft, an den jeweiligen Bewegungen teilzunehmen bzw. an einer Demonstration der Bewegung zu partizipieren. Demnach besteht für *Black Lives Matter* die größte Bereitschaft. 25 der 32 Schüler*innen, die diese Bewegung kennen, können sich auch eine Partizipation vorstellen, was angesichts dessen, dass

sich die Bewegung gegen Rassismus und für Gleichberechtigt einsetzt, gepaart damit, dass die meisten Schüler*innen Migrationshintergrund haben, erklärbar ist. Dahinter folgt *Fridays For Future*, wobei sich ein Viertel der Schüler*innen eine Teilnahme vorstellen kann. Während alle sieben Schüler*innen, die *Bildung brennt* kennen, sich auch vorstellen können, daran zu partizipieren, ist dies bei der Bewegung der *Corona-Querdenker* deutlich anders: 24 Schüler*innen kennen die Bewegung zwar, jedoch nur sechs können sich vorstellen, daran zu partizipieren.

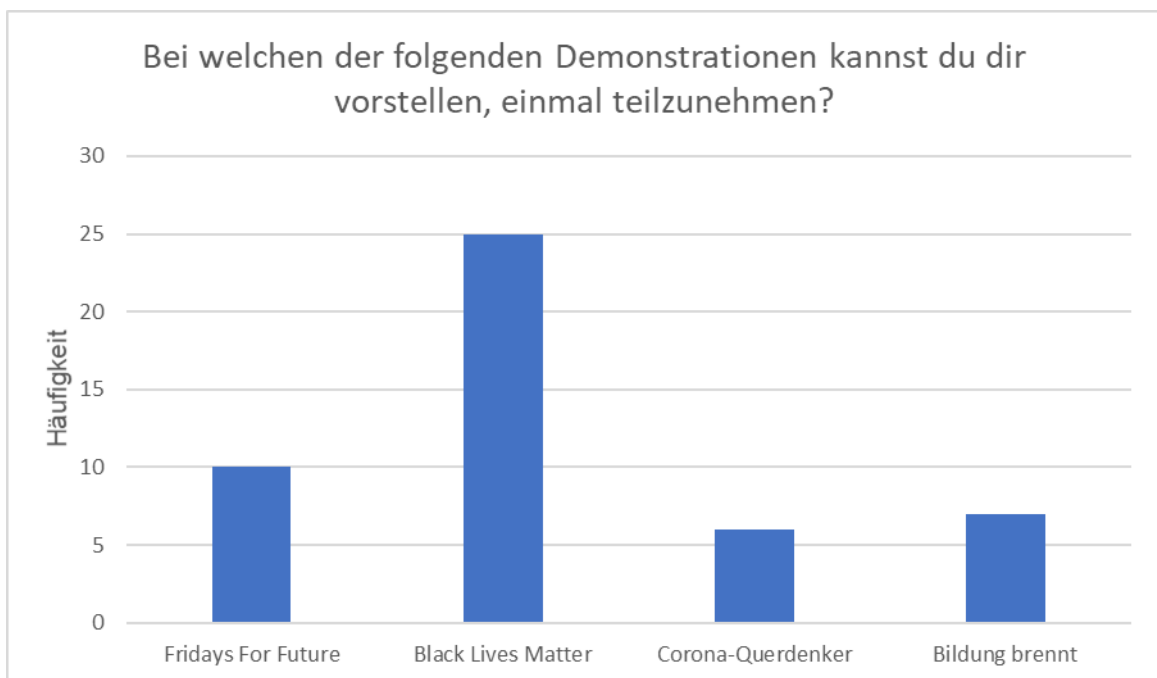


Abbildung 19: Partizipationsbereitschaft an diversen Bewegungen (eigene Darstellung)

5.3.7 Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend, unter Berücksichtigung aller Fragen und Antworten, bleibt somit das Gesamtbild, dass die Schüler*innen durchaus politisch interessiert sind, sich der Großteil regelmäßig politisch informiert und Medien konsumiert, weit verbreitete Medien gut bekannt sind, bereits ein Viertel an einer Demonstration teilgenommen hat und die Bereitschaft zur politischen Partizipation sowohl bei Wahlen als auch abseits davon überwiegend groß ist.

Zwar ist dies eine gute Basis, auf der das Projekt bei den Schüler*innen dieses Projektdurchgangs aufbauen kann, jedoch zeigen sich dabei auch eindeutig Fel-

der mit Handlungsbedarf. Demnach werden weit verbreitete Medien nur von einem Teil konsumiert und wenn, dann weniger breit anerkannte Qualitätsmedien, sondern viel eher auflagenstarke Medien, die jedoch oft verkürzt oder boulevardesk berichten. Vor allem verlagert sich der Nachrichtenkonsum in den digitalen Raum, wofür jedoch breite Kompetenzen erforderlich sind. Rund ein Viertel hat zudem Probleme dabei, Politiker*innen und ihre Wortwahl und Sprache zu verstehen. Knapp ein Drittel hat das Gefühl, dass ihre Stimme im gesellschaftlichen Diskurs nicht gehört wird oder nicht zählt.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die im Kapitel 5.1.1 definierten Ziele in diesem Projektdurchgang auf einen fruchtbaren Boden treffen und besonders die Methodenkompetenz im Sinne des Umgangs mit (digitalen) Medien und die Urteils- und Handlungskompetenz im Sinne dessen, eine Meinung zu politischen Themen entwickeln und artikulieren sowie eine Position im Diskurs einnehmen zu können, in diesem Projektdurchgang anvisiert werden.

5.4 Projektdurchführung

Nachdem vor Beginn des Projekts die Einstellungen und Ansichten der Schüler*innen in einem Fragebogen erhoben und die Ergebnisse dessen eben im Kapitel 5.3 präsentiert wurden, folgt nun eine Beschreibung der Projektdurchführung, ehe das darauffolgende Kapitel 5.5 die Einstellungen und Ansichten der Schüler*innen nach dem Projekt erhebt und mit jenen vor Beginn des Projekts vergleicht. Wie bereits im Kapitel 5.1.2 erläutert wurde, gliedert sich das Projekt in vier Workshops sowie zwei Exkursionen. Die exakten Inhalte dieser Bestandteile werden in jedem Projektdurchgang adaptiert und thematisch an den aktuellen politischen und medialen Diskurs angepasst.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen im Schuljahr 2020/21 wurden sämtliche Aktivitäten des Projektdurchgangs, der in dieser Arbeit begleitet wird, digital durchgeführt, wobei hierfür das Videokonferenztool *ZOOM* genutzt wurde. Daher muss vorab darauf hingewiesen werden, dass die Dauer der Workshops unter der Annahme, dass die Aufmerksamkeitsspanne digital geringer ist als in Präsenz, von jeweils drei auf jeweils zwei

Stunden gekürzt wurde. Die zwei geplanten Exkursionen wurden auf eine digitale Exkursion (Diskussion mit Nationalratsabgeordneten) gekürzt. Zudem hat nach eigener Einschätzung zweifelsfrei die Qualität gelitten, insbesondere jene in der Interaktion zwischen den Referent*innen und den Schüler*innen, nicht zuletzt auch deshalb, weil viele Schüler*innen laut eigenen Angaben über keine Kamera verfügten und Videokonferenzen oftmals zu einem dementsprechend farblosen Unterfangen wurden.

Dennoch wurde nach einer Berücksichtigung aller Argumente und allen voran aufgrund der Perspektive des restlichen Schuljahres 2020/21 entschieden, nicht auf die Möglichkeit einer Durchführung in Präsenz zu warten und das Risiko einzugehen, dass dies in diesem Schuljahr nicht mehr möglich sein könnte, sondern das Projekt digital durchzuführen. Nach eigener Einschätzung nach dem Projektende war dies eine richtige Entscheidung, die auch im Rückblick nochmals so getroffen werden würde.

5.4.1 Workshop „Politik & ich“

Der erste Workshop unter dem Titel „Politik & ich“ ist der Auftakt des Projekts, wodurch zu Beginn auch dementsprechend organisatorische Dinge, wie eine Vorstellung des Projekts, des geplanten Projektablaufs und aller teilnehmenden Personen, vordergründig sind. Der Workshop soll an Vorwissen der Schüler*innen anknüpfen und ihnen vermitteln, was alles unter Politik fällt und wie viele Anknüpfungspunkte es zu ihrem eigenen Leben und Alltag gibt. Daraus ergeben sich für den Workshop die folgenden Ziele:

- Die Schüler*innen sollen an ihr Vorwissen anknüpfen und eigenständig Bereiche erkennen, in denen Politik und Politiker*innen Einfluss auf ihren Alltag und ihr Leben hat.
- Durch den Workshop sollen die Schüler*innen weitere Bereiche kennenlernen, in denen ihnen der Einfluss von der Politik bisher nicht bewusst war.

- Die Schüler*innen sollen verschiedene Institutionen, Organisationen und Personen des politischen Systems in Österreich und ihre jeweilige Rolle, Bedeutung und Aufgaben in diesem System beschreiben können.

Nach der einleitenden Vorstellungsrunde und einem Kennenlernen werden die Schüler*innen zu Beginn des inhaltlichen Teils zu einem Brainstorming aufgefordert, welche Assoziationen sie mit dem Wort ‚Politik‘ verknüpfen. Während dies in Präsenz mit kleinen Klebezetteln erfolgen würde, die an der Tafel befestigt werden, um die Schüler*innen auch körperlich zu aktivieren, erfolgt die Umsetzung bei einem digitalen Workshop mit der App *Mentimeter*. Nach einer Besprechung der Ergebnisse, wobei hier erfahrungsgemäß besonders viele Namen von Personen, Parteien und Institutionen genannt werden, folgt eine Ergänzung der Referent*innen zu Begriffen und Assoziationen, die nicht genannt wurden. So erfolgt eine Annäherung an die Frage, in welchen Bereichen unseres Lebens wir mit Politik konfrontiert sind. Nachdem auch hier wiederum zu Beginn die Schüler*innen gefragt sind, soll den Schüler*innen anhand von vier Bereichen, die möglichst unmittelbar an ihrer Lebenswelt anknüpfen, vermittelt werden, was Politik mit ihrem Alltag zu tun hat: Erstens entscheidet die Politik darüber, welche Fächer in der Schule unterrichtet werden und welcher Lehrstoff in eben diesen Fächern behandelt werden. Als zweites Beispiel dienen Freizeiteinrichtungen, wie ein Fußballkäfig oder Parks, die von der Politik errichtet werden. Drittens entscheidet die Politik darüber, wer wann den Führerschein machen kann. Viertens gibt die Politik den Rahmen vor, was in sozialen Netzwerken (nicht) erlaubt ist und welche Strafen anstehen, wenn jemand andere in sozialen Netzwerken beleidigt, bedroht oder belästigt.

Anhand der Interessen und Charakteristik einer Klasse können weitere Schwerpunkte gesetzt sowie Beispiele aufgearbeitet werden. Für sportaffine Klassen bietet es sich beispielsweise an, die Verbindungen zwischen Sport, Gesellschaft und Politik zu analysieren, die auch im Fokus des *PolEdu*-Projekts „Stadiondebatte“ stehen und in der Literatur von FILZMAIER (2007: 135ff) diskutiert werden.

Nachdem im ersten Teil des Workshops den Schüler*innen verdeutlicht werden soll, welche Zusammenhänge es zwischen ihrem Alltag und der Politik gibt und wo die Politik ihre Lebenswelt beeinflusst, soll der zweite Teil klären, wie die Poli-

tik dies macht. Den Schüler*innen soll so bewusst werden, dass Gesetze für all die genannten Beispiele nicht zufällig oder durch eine*n einzelne*n Politiker*in entstehen, sondern aufwendige Prozesse sind, in welche viele Stakeholder involviert sind. Gemeinsam mit den Schüler*innen werden verschiedene Personen und Institutionen zusammengetragen. Ziel ist, am Ende alle relevanten politischen Player gesammelt zu haben, um sie in einen Zusammenhang zueinander zu bringen und so erklären zu können, welche Rolle eine Regierung, das Parlament, die Medien und die Gesellschaft haben.

Den Abschluss des ersten Workshops bildet ein Quiz, das mit *Kahoot* durchgeführt wird, und zum einen ein spielerischer Ausklang sein sowie zum anderen das Gelernte festigen soll. Insgesamt soll der erste Workshop den Schüler*innen also die Bedeutung von Politik aufzeigen und ihr Interesse wecken, um anschließend vor allem die politische Sachkompetenz zu fördern, indem Institutionen und Bestandteile des politischen Systems erläutert werden, um daraus Zusammenhänge abzuleiten.

5.4.2 Workshop „Medien nutzen – aber richtig“

Nach der Einführung in die Politik im ersten Workshop zielt der zweite Workshop „Medien nutzen – aber richtig“ darauf ab, die Schüler*innen zu einem bewussten Umgang mit Medien zu befähigen, wobei hier – entsprechend der Lebenswelt der Schüler*innen – vor allem digitale und soziale Medien adressiert werden. Dem entsprechend ergeben sich für diesen Workshop die folgenden Ziele:

- Die Schüler*innen können zwischen tatsächlichen Nachrichten sowie Fake News unterscheiden und wissen, welche Kriterien hierfür herangezogen werden können.
- Die Schüler*innen können sich in digitalen und sozialen Medien bewusst verhalten, sind sich Gefahren und Risiken bewusst und können dazu kritisch Stellung nehmen.
- Die Schüler*innen können analysieren, welche Rolle soziale Netzwerke in der politischen Kommunikation von Politiker*innen spielen.

Zu Beginn des Workshops können die Schüler*innen selbst zwei Themen wählen, zu denen sie recherchieren möchten. Diese Themen werden vorab besprochen, um sicherzustellen, dass eine konkrete Eingrenzung und eine Relevanz vorliegen. Auf dieser Basis recherchieren die Schüler*innen anschließend in Gruppen zu zweit mit ihrem Smartphone zu den zwei gewählten Themen. Ziel ist, drei unterschiedliche Quellen zu wählen, in denen das gewählte Thema nach Ansicht der Schüler*innen gut und vertrauenswürdig aufgearbeitet ist. Anschließend präsentieren die Schüler*innen ihre Ergebnisse und anhand dessen wird im Plenum aufgearbeitet, welche Medien es in Österreich gibt, sowie welche Kriterien ausschlaggebend sind, um tatsächliche Nachrichten von Fake News zu differenzieren. Ziel dieses ersten Teils ist, den Schüler*innen einen Überblick über die österreichische Medienlandschaft zu geben und mit ihnen gemeinsam einen „Werkzeugkoffer“ zu basteln, der gefüllt mit Werkzeugen ist, die dabei helfen können, Nachrichten zu verifizieren.

Im zweiten Teil des Workshops stehen soziale Netzwerke im Fokus. Zu Beginn wird – auch anhand der individuellen Erfahrungen der Schüler*innen – diskutiert, welche Vorteile, jedoch auch welche Nachteile und Risiken soziale Netzwerke haben. Ein Ziel dessen ist auch, den Schüler*innen zu vermitteln, welche Möglichkeiten und Instrumente sie haben, wenn sie in sozialen Netzwerken Opfer von Beleidigungen, Hass, Bedrohungen oder Belästigungen werden. Daraufgehend soll ermittelt werden, welche Rolle soziale Netzwerke in der politischen Kommunikation einnehmen. Hierfür bilden die Schüler*innen Gruppen zu jeweils drei Personen und untersuchen mit ihren Smartphones die Instagram-Profile des Bundeskanzlers Sebastian Kurz, des Bundespräsidenten Alexander Van der Bellen und des (damaligen) Gesundheitsministers Rudolf Anschober. Die Auswahl dieser Politiker erfolgt aufgrund ihrer unterschiedlichen Kommunikationsstile. Während Kurz einen sehr professionellen und auf politische Anliegen bezogenen Auftritt hat, pflegt Anschober sein Instagram-Profil persönlich und dadurch sehr individuell mit vielen unpolitischen Inhalten. Van der Bellen reiht sich hier dazwischen ein – mit einem sehr professionellen Auftritt, der jedoch auch viele unpolitische Inhalte umfasst.

Nach dieser Gruppenarbeit sollen die jeweiligen Gruppen ihre Erkenntnisse präsentieren und gemeinsam die diversen Kommunikationsstile dekonstruiert werden: Wie nutzen die ausgewählten Politiker soziale Netzwerke? Was wollen sie vermitteln? Wie kann über diesen Weg das öffentliche Bild eines Politikers geprägt werden? Welche Themen setzen sie? Was fehlt bei Politiker*innen in sozialen Medien gegenüber Politiker*innen in klassischen Medien, wie Zeitungen?

Alles in allem steht der zweite Workshop also im Zeichen der Methodenkompetenz bzw. Medienkompetenz. Schüler*innen sollen Medienberichte verstehen, analysieren und dekonstruieren können, ebenso wie die Inszenierung von Politiker*innen in sozialen Netzwerken, die zuvor ganz generell thematisiert und hinsichtlich ihrer Risiken diskutiert werden.

5.4.3 Workshop „Meine Zukunft bestimme ich“

Nach der Sachkompetenz im ersten sowie der Methodenkompetenz im zweiten Workshop, stehen im dritten Workshop die Urteils- und Handlungskompetenz im Vordergrund. Die Schüler*innen sollen in diesem Workshop lernen, sich eine begründete Meinung zu politischen Themen zu bilden und diese Meinung zu artikulieren und einen Standpunkt zu vertreten. Dabei werden die folgenden Ziele fokussiert:

- Die Schüler*innen können zu einem selbstständigen Urteil zu politischen Entscheidungen und Fragestellungen kommen und sich eine Meinung zu politischen Themen bilden.
- Die Schüler*innen können diese Meinung artikulieren, eine Position einnehmen und vertreten, zugleich aber auch andere Positionen verstehen.
- Die Schüler*innen entwickeln die Kompetenzen und Fähigkeiten, um Diskussionen sachlich und faktenbasiert führen zu können.

Im Plenum erfolgt zu Beginn des Workshops eine Vermittlung durch die Referent*innen, mit welchen Mitteln es möglich ist, sich zu einem politischen Thema eine fundierte Meinung zu bilden – vom Informationsprozess über das Sammeln von Argumenten bis zu einem schlüssigen Aufbau im Vortrag dieser Argumente.

Zudem werden in diesem Teil des Workshops gemeinsam mit den Schüler*innen „Do’s“ und „Don’ts“ in einer Diskussion zusammengetragen und als Resultat gemeinsam fünf Punkte gebildet, die als Diskutant*in in einer qualitativ guten Diskussion zu beachten sind. Anschließend werden in einem Rollenspiel eben diese zusammengetragenen Qualitätsmerkmale in die Praxis umgesetzt. Dabei wird eine Podiumsdiskussion mit unterschiedlichen Standpunkten zur Frage, ob das Schulsystem reformbedürftig ist, durchgeführt, wobei vier Schüler*innen abwechselnd am Podium platznehmen und vorgefertigte Rollen und Standpunkte einnehmen.

Im zweiten Teil dieses Workshops werden diese zu Beginn theoretisch erworbenen Kenntnisse über eine gute Diskussionsführung praktisch umgesetzt, indem anhand der tatsächlichen eigenen Meinung diskutiert wird. Die Schüler*innen können zu Beginn zwischen den drei Themen Kopftuchverbot in der Schule, Maßnahmen gegen die Klimakrise und Notwendigkeit von einer Schulreform wählen und erhalten vorab einige Minuten Zeit, um Argumente zu sammeln und zu formulieren. Anschließend werden die entwickelten Standpunkte in der Klasse diskutiert, wobei hierfür zwei Gruppen gebildet werden, um in einer kleineren Runde diskutieren zu können. Zum Abschluss des Workshops wird die Diskussion im Plenum zusammengefasst und anhand der gesammelten Erfahrungen herausgearbeitet, was aus Sicht der Schüler*innen bei der Entwicklung eines Standpunkts und dem Führen einer Diskussion zu beachten ist.

Zusammengefasst fokussiert dieser Workshop also die Entwicklung einer Urteils- sowie einer Handlungskompetenz, wobei darauf geachtet wird, eine theoretische Grundlegung zu schaffen, auf der die Schüler*innen aufbauen können, ehe sie persönlich gefordert werden, Positionen zu entwickeln, einzunehmen und zu argumentieren.

5.4.4 Workshop „Meine Rolle in der Gesellschaft“

Der vierte und letzte Workshop fokussiert die individuelle Rolle der Schüler*innen in der Gesellschaft und soll handlungsorientiert dazu ermutigen und befähigen, an

der Entwicklung der Gesellschaft und damit einhergehend politisch zu partizipieren. Dem folgend werden die folgenden Ziele definiert:

- Die Schüler*innen sollen sich bewusstwerden, welche Möglichkeiten der Partizipation und Teilhabe am öffentlichen Leben es abseits der bekannten Möglichkeiten wie Wahlen gibt.
- Den Schüler*innen sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie niederschwellig und einfach politisch partizipieren können, und sie dazu motiviert werden.

Um diese Ziele zu erreichen, werden im Workshop gemeinsam mit den Schüler*innen Möglichkeiten diskutiert, wie man als Einzelperson an politischen Prozessen und Zukunftsthemen partizipieren kann. Hierbei wird erwartet, dass die Schüler*innen vor allem auf die Möglichkeit von Wahlen eingehen werden, was als Anlass genommen wird, um die wichtigsten Eckpfeiler des österreichischen Wahlsystems im Sinne der politischen Sachkompetenz darzustellen. Davon nahelegend ist ein Übergang zu den Instrumenten der direkten Demokratie, die ebenso in diesem Zusammenhang vermittelt und erklärt werden sollen. Der Schwerpunkt dieses Teils des Workshops liegt jedoch darin, Partizipationsmöglichkeiten abseits von Wahlen und Abstimmungsprozessen aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang werden einerseits Demonstrationen und ihre Ziele besprochen sowie andererseits den Schüler*innen diverse Bürger*innenbeteiligungsprozesse vorgestellt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Idee eines Bürger*innenrats, in dem sich zufällig ausgewählte Bürger*innen befinden, die über politische Entscheidungen debattieren. Mit den Schüler*innen werden Vor- und Nachteile, die die Jugendlichen dabei sehen, diskutiert.

Da der vierte Workshop zugleich der letzte und somit der Abschluss des Projekts ist, wird im zweiten Teil des Workshops viel Zeit für eben diesen Abschluss anberaumt, indem die Inhalte des gesamten Projekts zusammengefasst und reflektiert werden und die Schüler*innen Raum für offengebliebene Fragen oder Themen erhalten. Als Schlusspunkt des Projekts wird ein Quiz durchgeführt, in dem die relevantesten Inhalte aller Workshops spielerisch wiederholt werden.

Resümierend sollen im vierten Workshop zu einem geringen Teil die politische Sachkompetenz und zu einem überwiegenden Teil die politische Handlungskompetenz fokussiert werden. Der Workshop soll den Schüler*innen für sie bisher unbekannte Möglichkeiten zur politischen Partizipation aufzeigen und sie dazu motivieren, diese zu nutzen.

5.4.5 Exkursionen und Diskussionen

Ergänzend zu den vier Workshops werden im Laufe des Projekts zwei außerschulische Exkursionen durchgeführt. Die erste Exkursion soll zwischen dem zweiten und dritten, die zweite Exkursion zwischen dem dritten und vierten Workshop stattfinden: Ziel dieses außerschulischen Bestandteils des Projekts ist es, die Schüler*innen in Berührung und Dialog mit politischen Institutionen und Entscheidungsträger*innen zu bringen, wie dies auch im Grundsatzterlass 2015 vorgesehen ist. Die genauen Ziele dieser Exkursionen sind von den organisatorischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Projektdurchgangs, wobei in der COVID-19-Pandemie dieser Bestandteil teils entfallen und teils digital durchgeführt werden musste. Bisherige Exkursionsziele waren unter anderem:

- Das österreichische Parlament; Ziel: Den Schüler*innen eine zentrale Einrichtung des politischen Systems näherzubringen und lebhaft zu vermitteln
- Das Haus der EU in Wien; Ziel: Den Schüler*innen greifbar die Ziele und die Arbeit zu vermitteln
- Diskussionsrunde mit Nationalratsabgeordneten; Ziel: Die Schüler*innen in Dialog mit Entscheidungsträger*innen bringen
- Eine Zeitungsredaktion; Ziel: Den Schüler*innen zu vermitteln, wie Medien arbeiten
- Ein Fußballstadion; Ziel: Die Rolle von Sport für unsere Gesellschaft diskutieren und im Fußball präsente Themen wie Zusammenhalt, Fair Play, jedoch auch Homophobie und Diskriminierung aufzugreifen

5.5 Einstellungen und Ansichten der Schüler*innen nach Projektende

Um die Wirkung des Projekts zu messen, haben jene Schüler*innen, mit denen der für diese Arbeit ausgewählte und im Schuljahr 2020/21 durchgeführte Projektdurchgang durchgeführt wurde, nach dem Ende des Projekts abermals einen standardisierten Fragebogen ausgefüllt. Die Anzahl der Schüler*innen blieb dabei gegenüber dem Beginn des Projekts unverändert, sodass das Sample abermals $n = 40$ beträgt. Alle Schüler*innen haben zumindest an drei der Workshops teilgenommen, vereinzelt haben Schüler*innen bei maximal einem Termin gefehlt. Im Fragebogen nach dem Abschluss des Projekts befinden sich ausschließlich Fragen, die bereits im Fragebogen vor Beginn des Projekts enthalten waren. Jedoch befinden sich nicht alle Fragen des ersten Fragebogens auch im zweiten, sondern lediglich jene, die zur Messung der Wirkung sinnvollerweise herangezogen werden können, weil dementsprechende Themen und Kompetenzen im Projekt behandelt wurden. Unter anderem wurde daher der auf Wahlen bezogene Teil des Fragebogens entfernt und findet sich auch nicht in der folgenden Präsentation der Ergebnisse wieder. Bei allen Abbildungen stellt der blaue Balken den Wert vor Beginn des Projekts sowie der orangene Balken den Wert nach Ende des Projekts dar.

5.5.1 Politisches Interesse

Wie in Abbildung 20 ersichtlich ist, hat sich das politische Interesse der Schüler*innen nach der Projektdurchführung signifikant gesteigert. Lag der Durchschnitt vor Beginn des Projekts noch bei 4,875 und somit einem durchschnittlichen Wert, steigerte sich dieser Mittelwert nach dem Abschluss des Projekts auf 6,275. In absoluten Zahlen gaben vor Beginn des Projekts sieben Schüler*innen an, sehr an Politik interessiert zu sein (Wert acht bis zehn), nach Abschluss des Projekts gaben dies elf an.

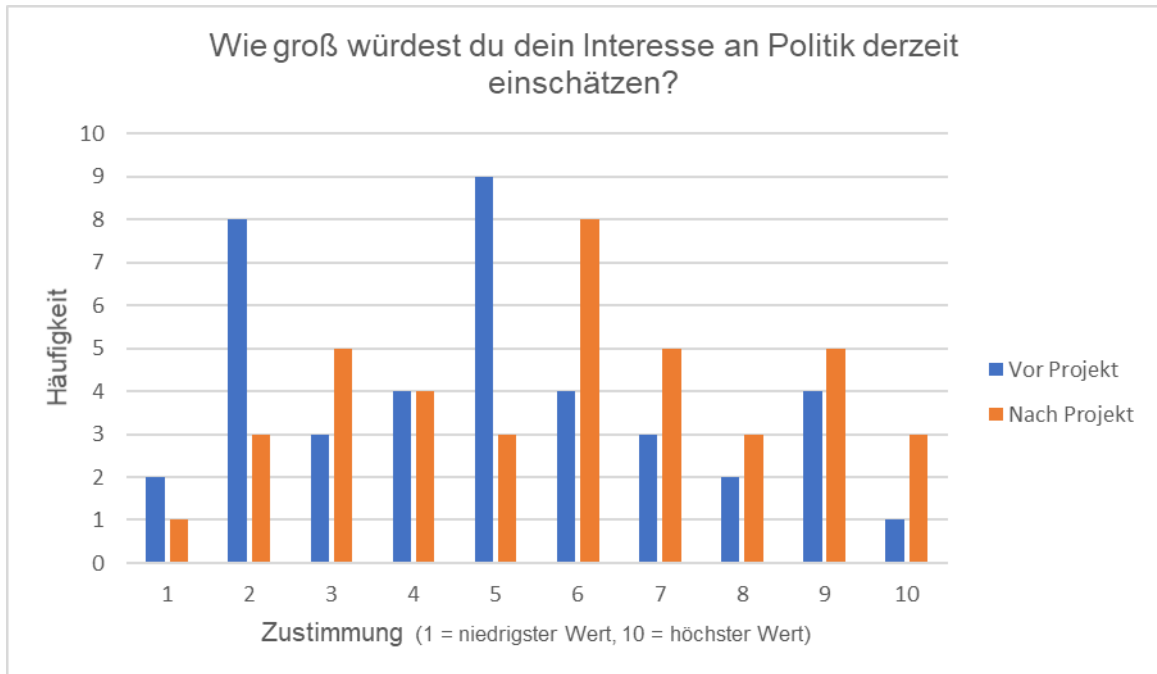


Abbildung 20: Politisches Interesse nach dem Projekt (eigene Darstellung)

5.5.2 Mediennutzung

Wie erläutert, lag ein Schwerpunkt des Projekts auch darin, Methoden- und Medienkompetenzen zu entwickeln, wofür insbesondere der zweite Workshop genutzt wurde. Wie in Abbildung 21 ersichtlich ist, hat sich durch die Durchführung des Projekts die Menge des Nachrichten- und Medienkonsums gesteigert. Waren es vor Beginn des Projekts noch sechs Schüler*innen, die Nachrichten und Medien kaum bis gar nicht konsumierten, wurde dieser Wert auf vier Schüler*innen gesenkt. Dem gegenüber standen vor Projektbeginn zwölf Schüler*innen mit einem besonders hohen Nachrichten- und Medienkonsum. Durch die Durchführung des Projekts konnte dieser Wert auf 14 Schüler*innen gesteigert werden, wobei drei Schüler*innen gar den Höchstwert auswählten. Dies steht auch in Zusammenhang mit dem im Kapitel 5.5.1 erläuterten gesteigerten politischen Interesse der Jugendlichen.

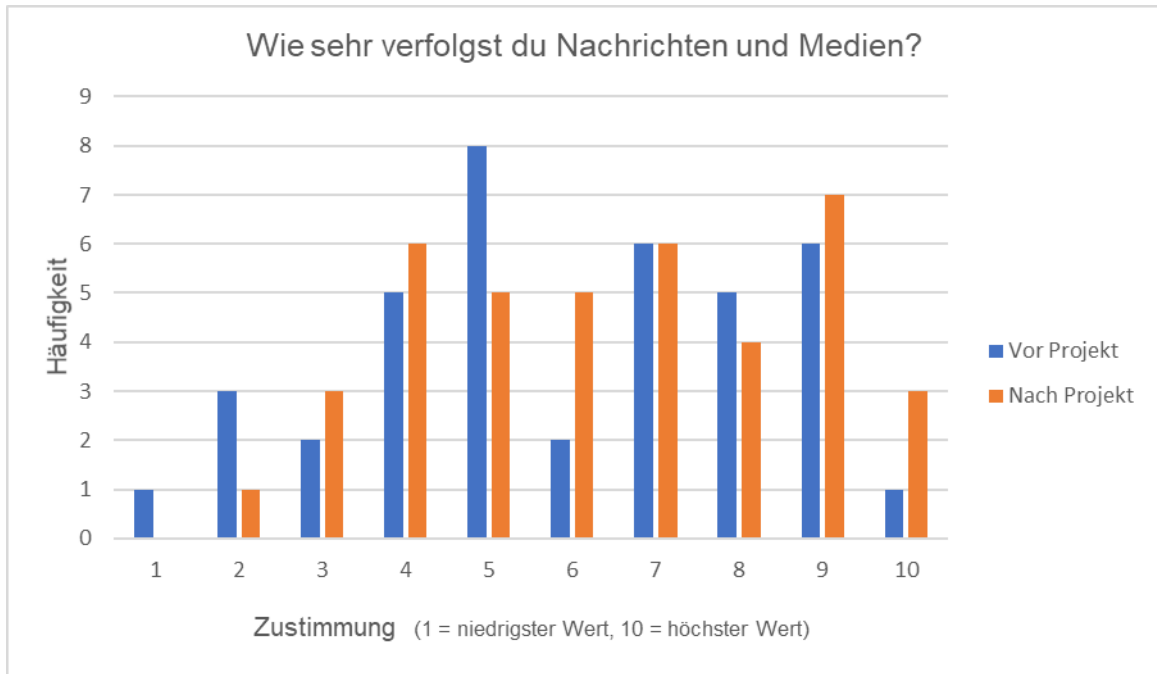


Abbildung 21: Nachrichten- und Medienkonsum nach dem Projekt (eigene Darstellung)

Dass das Projekt auch seine Ziele hinsichtlich der Medienkompetenz zu einem guten Teil erreichen konnte, wird in Abbildung 22 ersichtlich. Während vor Beginn des Projekts noch sechs Schüler*innen angegeben haben, nicht genau zu wissen, wo sie sich in Bezug auf die aktuellen Corona-Regeln informieren können, gab es solche Stimmen nach dem Projektabschluss nicht mehr. Einzig vier Schüler*innen wählten den Mittelwert drei, alle anderen Schüler*innen wählten die zwei höchsten Werte und gaben somit an, recht genau oder sehr genau zu wissen, wo sie sich informieren können. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es durch die Projektdurchführung gelungen ist, Medienkompetenzen und die Orientierung der Schüler*innen im breiten Medienangebot zu verbessern, wenngleich hier bereits von einem guten Niveau ausgegangen werden konnte.

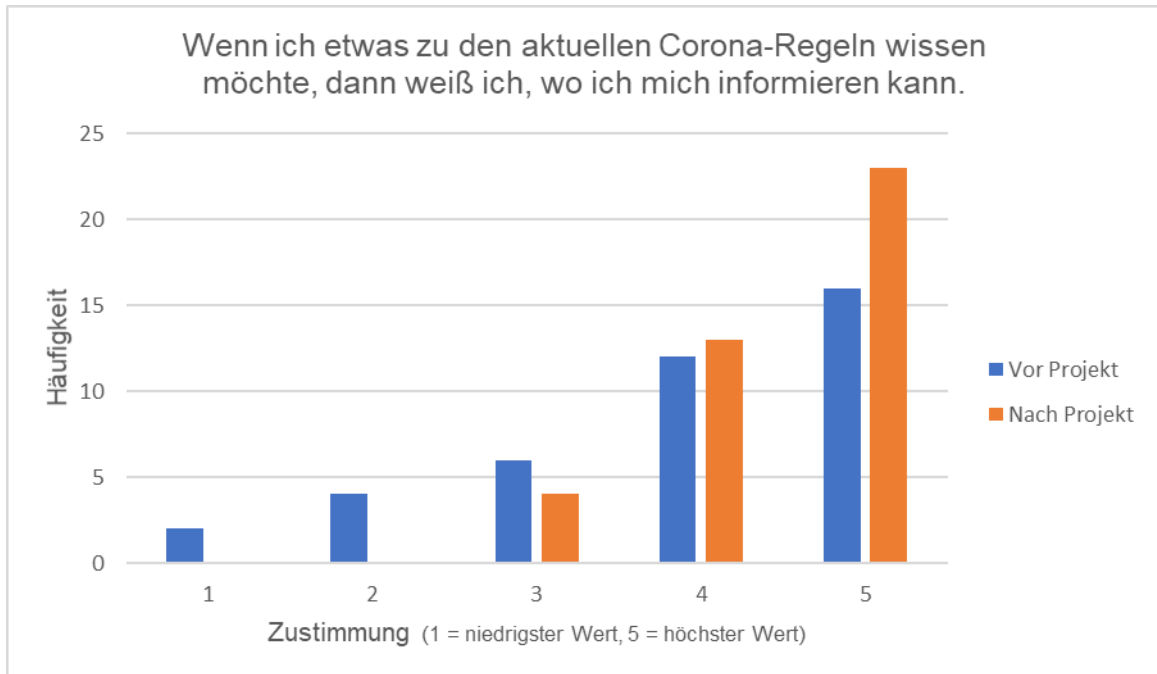


Abbildung 22: Orte des Nachrichten- und Medienkonsums nach dem Projekt (eigene Darstellung)

5.5.3 Zivilgesellschaftliche Partizipation abseits von Wahlen

Wie bereits mehrfach erläutert, ist eines der Hauptziele des Projekts „Politische Bildung für alle und jede*n“, die Schüler*innen zu einer verstärkten Partizipation zu befähigen und ermutigen. Dementsprechend sind die dahingehenden Ergebnisse von besonders hoher Bedeutung.

Neben den erstrebten Kompetenzen, sich ein eigenes Urteil zu bilden und seine persönliche Meinung zu artikulieren sowie einen Standpunkt einzunehmen, lag ein Ziel des Projekts auch darin, den Schüler*innen eine laute Stimme zu geben und ihnen zu vermitteln, dass diese Stimme gehört wird – zum einen in Diskussionen im Klassenverband im Rahmen der Workshops, zum anderen bei einer (digitalen) Exkursion in Form einer Diskussionsrunde mit Nationalratsabgeordneten. Wie Abbildung 23 verdeutlicht, konnte dieses Ziel zu guten Teilen erreicht werden. Demnach gaben vor Projektbeginn noch 13 Schüler*innen an, eher nicht oder keineswegs das Gefühl zu haben, dass ihre Stimme etwas zählt und gehört wird. Nach Abschluss des Projekts lag dieser Wert bei sechs Schüler*innen, also weniger als der Hälfte der ersten Befragung. Umgekehrt gaben nach dem Abschluss des Pro-

jekts 22 Schüler*innen und somit mehr als die Hälfte aller an, sich gut oder sehr gut gehört zu fühlen. Besonders der höchste Zustimmungswert (fünf) wurde deutlich öfter gewählt, nämlich vor der Projektdurchführung vier und danach acht Mal.

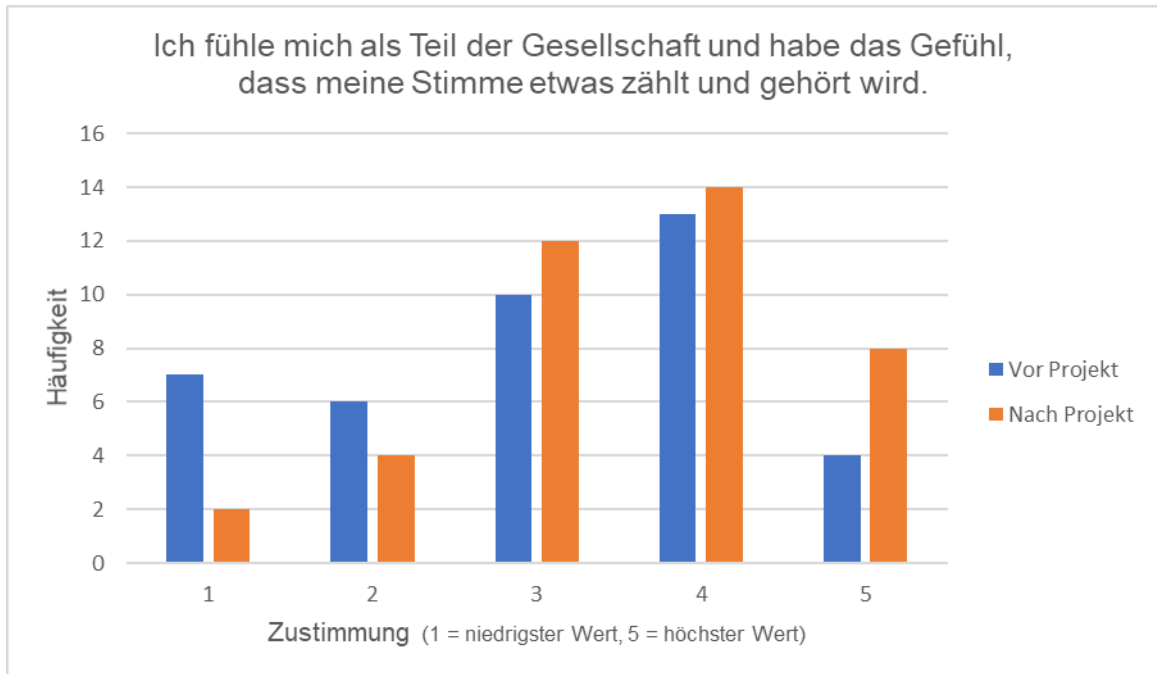


Abbildung 23: Persönliche Rolle in der Gesellschaft (eigene Darstellung)

Im vierten und abschließenden Workshop wurden Partizipationsmöglichkeiten abseits von Wahlen dargestellt und dabei unter anderem auf Demonstrationen im Detail eingegangen. Auf die Bereitschaft der Schüler*innen an einer Demonstration teilzunehmen, hat sich dies zumindest leicht positiv ausgewirkt. Abbildung 24 zeigt, dass die Bereitschaft gesamtheitlich leicht angestiegen ist. Demnach waren 18 Schüler*innen bereits vor Beginn des Projekts dazu bereit an einer Demonstration teilzunehmen. Nach dem Projektabschluss schätzten drei weitere Schüler*innen, insgesamt also 21, dies so positiv ein. Viele Schüler*innen ordneten sich in einem wohl unentschlossenen Mittelwert ein, lediglich sechs Schüler*innen haben nach dem Projektabschluss eine Demonstrationsteilnahme weiterhin ausgeschlossen, wobei dieser Wert bereits vor Projektbeginn mit sieben Schüler*innen niedrig war.

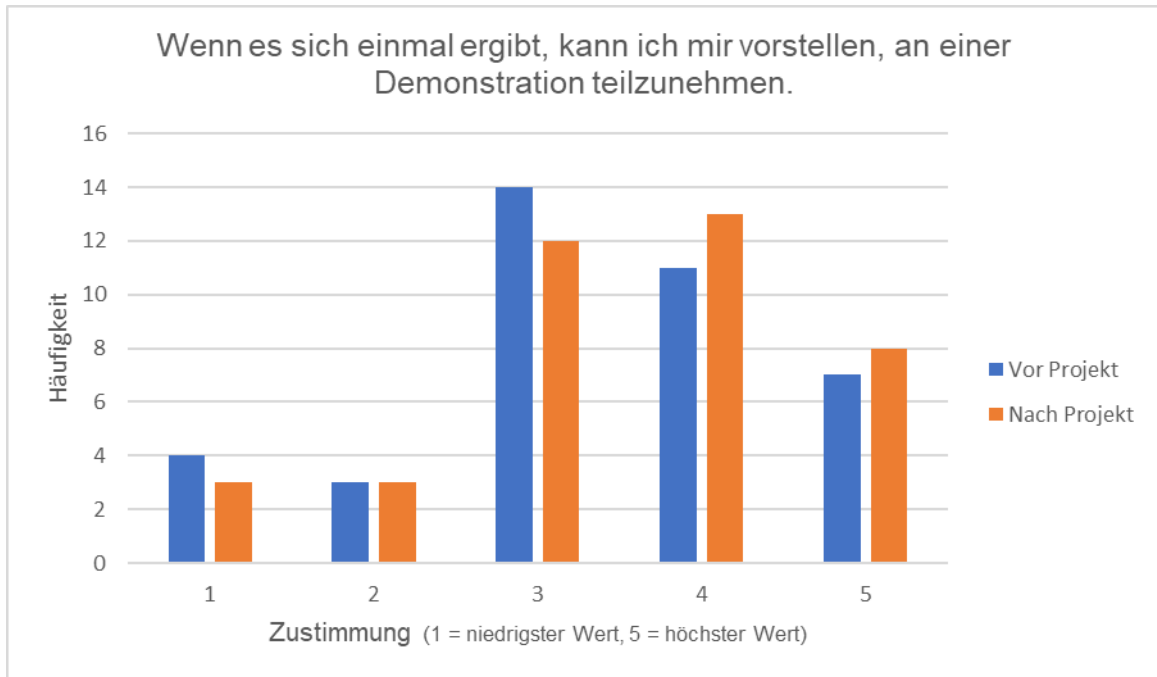


Abbildung 24: Partizipationsbereitschaft nach dem Projekt (eigene Darstellung)

Abbildung 25 ergänzt zudem, dass sich in der Partizipationsbereitschaft bei einigen ausgewählten Bewegungen, die auch im Workshop vorgestellt wurden, nur geringfügig verändert hat. Demnach stieg die Bereitschaft, bei *Fridays For Future* und *Black Lives Matter* zu partizipieren, leicht, weitere Werte blieben unverändert.

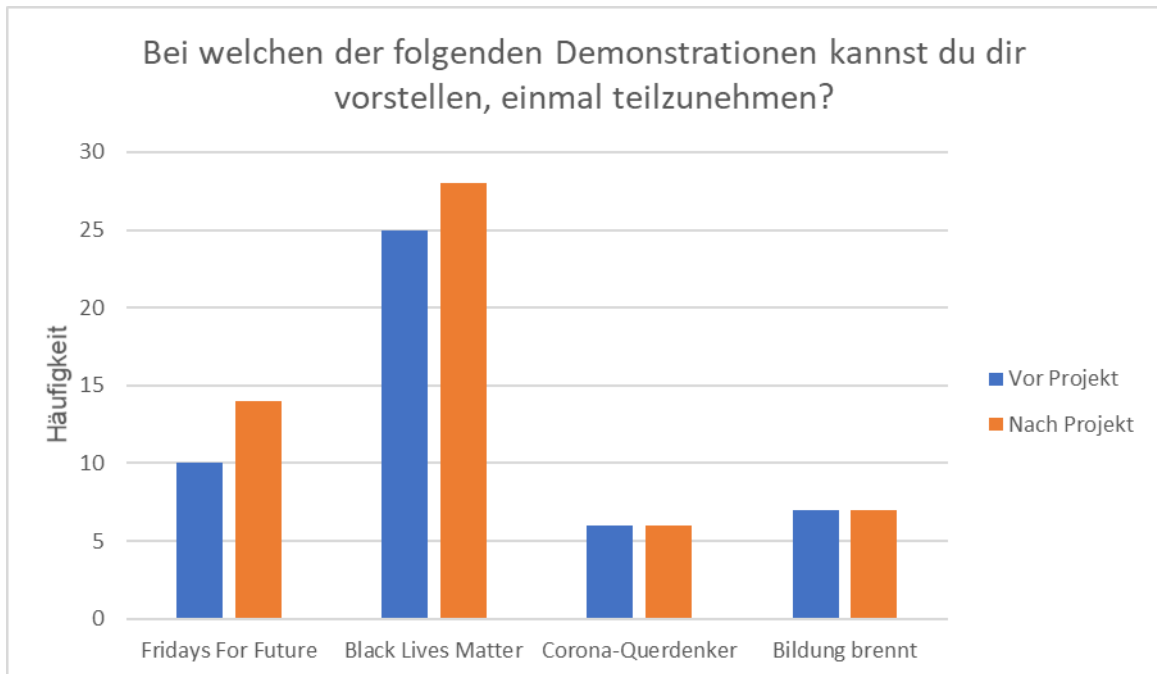


Abbildung 25: Bereitschaft zur Partizipation im Detail nach dem Projekt (eigene Darstellung)

5.6 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse

Die in den Kapiteln 5.3 und 5.5 dargestellten Ergebnisse der Befragung der teilnehmenden Schüler*innen ermöglichen, die durch das Projekt erzielte Wirkung zu messen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Sample mit $n = 40$ vergleichsweise klein ist, wodurch einzelne Antworten, die nicht mit der notwendigen Ernsthaftigkeit oder beim zweiten Fragebogen nach Projektende bewusst positiver getätigt wurden, um die Referent*innen nicht zu enttäuschen, schwerer wiegen.

Gesamtheitlich betrachtet lässt sich anhand der Ergebnisse beider Fragebögen ein positives Fazit ziehen: Bei sämtlichen relevanten Fragestellungen ist es gelungen, nach dem Projekt bessere Ergebnisse zu erzielen als vor dem Projekt, sofern man bessere Ergebnisse mit Hinblick auf die Projektziele so definiert, dass das politische Interesse und die Partizipationsbereitschaft der Schüler*innen gestiegen sind. Das Ausmaß dieser Steigerung ist dabei unterschiedlich.

Wie Abbildung 20 zeigt, hat sich das politische Interesse der Schüler*innen durch die Durchführung des Projekts „Politische Bildung für alle und jede*n“ erhöht. Die Anzahl jener, die ein hohes politisches Interesse angaben, konnte auf mehr als ein Viertel der teilnehmenden Schüler*innen gesteigert werden (elf von 40). Die Anzahl jener, die ein niedriges politisches Interesse angaben, konnte von rund einem Drittel der Schüler*innen (13 von 40) auf ein Fünftel (acht von 40) gesenkt werden. Diese positive Entwicklung des politischen Interesses geht einher mit den Ergebnissen in der Mediennutzung der Schüler*innen. So ist der Nachrichten- und Medienkonsum während des Projekts gestiegen, was jedoch nur ein untergeordnetes Projektziel ist. Primär verfolgt das Projekt das Ziel, die Methoden- und Medienkompetenz der Schüler*innen zu stärken. Orientiert man sich in der Messung dessen an der in Abbildung 22 dargestellten Selbsteinschätzung zur Kompetenz, sich über aktuelle Corona-Regeln informieren zu können, gelang es, eine positive Wirkung zu erzielen, sodass über 85 Prozent der Schüler*innen nach dem Projekt angaben, dass sie wissen würden, wo sie sich informieren können.

Ein zentrales Ziel des Projekts ist das Empowerment der Schüler*innen, was in Kapitel 4.1.2 als die Ermächtigung von jungen Menschen, ihre Stärken und Fähigkeiten besser einzusetzen, definiert wurde. In Bezug auf die politische Bildung und

das Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ bedeutet dies also, die Schüler*innen dazu zu befähigen sowie zu motivieren, am gesellschaftlichen Leben, dem Diskurs und der Politik stärker zu partizipieren. Dementsprechend vordergründig standen in den Workshops Handlungskompetenzen und die Fähigkeit, sich nicht nur ein Urteil zu bilden, sondern die so entstehende Meinung auch artikulieren zu können. Ein Mittel zu diesem Zweck sind Diskussionsrunden, die die Jugendlichen in Dialog mit Entscheidungsträger*innen bringen sollen und ihnen eine starke Stimme verleihen sowie einen Raum geben sollen, in dem sie gehört werden und ihre Meinung artikulieren können. Anhand von Abbildung 23 lässt sich resümieren, dass dieses Ziel zumindest zu einem Teil gut gelungen ist, indem die Zustimmung zur Aussage *„Ich fühle mich als Teil der Gesellschaft und habe das Gefühl, dass meine Stimme etwas zählt und gehört wird“* nach dem Abschluss des Projekts auf mehr Zustimmung traf als vor Beginn, wenn auch nicht in einem gleichgroßen Ausmaß einer Steigerung wie bei anderen, bereits zuvor diskutierten Fragen.

Lediglich eine geringe Wirkung zeigt sich in einem Vergleich der Ergebnisse vor sowie nach dem Projekt rund um die Bereitschaft der Schüler*innen an Demonstrationen zu partizipieren. Wie Abbildung 24 verdeutlicht, gab es lediglich einen leichten Anstieg in der Bereitschaft als eine Folge des Projekts. So steigerte sich die Anzahl der partizipationswilligen Schüler*innen von 18 auf 21 Schüler*innen, wenngleich hier das hohe Ausgangsniveau zu beachten ist. Teil der Workshops war auch, verschiedene aktuelle Demonstrationenbewegungen zu diskutieren, wie allen voran *Fridays For Future*, *Black Lives Matter* und die *Corona-Querdenker*. Nach dem Projektabschluss stieg die Bereitschaft der Schüler*innen zur Partizipation bei *Fridays For Future* sowie *Black Lives Matter* an, während jene, an einer Demonstration der Corona-Querdenker oder von Bildung brennt teilzunehmen, ident blieb.

In der Gesamtschau steht somit ein positives Fazit, das durch den Vergleich der quantitativen Interviews vor Projektbeginn und nach Projektabschluss gezogen werden kann und das den Rückschluss zulässt, dass das Projekt seine Ziele weitestgehend erfüllen konnte. Das politische Interesse der Schüler*innen ist gestiegen, dieses Interesse schlug sich in einem stärkeren Nachrichten- und Medien-

konsum nieder, dabei entwickelte sich auch die Methodenkompetenz der Schüler*innen im Umgang mit aktuellen Nachrichten und Medien positiv. Insbesondere mit der Einschätzung der Schüler*innen, sich im gesellschaftlichen Diskurs nach dem Projekt insgesamt betrachtet besser gehört zu fühlen als zuvor, ist die Erreichung eines zentralen Projektziels gelungen. Zudem stieg die Bereitschaft politisch beispielsweise an Demonstrationen zu partizipieren. Im Vergleich mit anderen Projektdurchgängen, die zuvor in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 durchgeführt wurden, liegt die so gemessene Wirkung in einem durchschnittlichen Bereich, wobei die Qualität des Projekts und der erzielten Wirkung nicht zuletzt auch an der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen stark litt.

6 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend hat diese Arbeit zuerst anhand der Literatur sowie anschließend anhand der praktischen Umsetzung des Projekts „Politische Bildung für alle und jede*n?“ verdeutlicht, wie wichtig neben Sachkompetenzen im politisch bildenden Unterricht Handlungs-, Methoden- und Urteilskompetenzen sind. Durch die Vermittlung dieser Kompetenzen, die KRAMMER (2008) in seinem Kompetenzmodell aufgezeigt hat, gelingt es, in politischer Bildung mehr als nur Institutionkunde zu sehen, sondern die Ermutigung und Befähigung zu Partizipation sowie Teilhabe vordergründig zu fokussieren. Dieser Ansatz der politischen Bildung sieht Schüler*innen als Individuen im politisch-gesellschaftlichen System und möchte ihre Erziehung zu mündigen, selbstbestimmten Bürger*innen forcieren.

Eben dies ist besonders dann relevant, wenn sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen unterrichtet werden. Studien – beispielsweise von HEINZ und ZANDONELLA (2020) sowie MAYS und HAMBAUER (2016) – zeigen, dass die Bereitschaft zur politischen Partizipation mit dem sozioökonomischen Status korreliert. Dies liegt auch am Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Staatsbürgerschaft. Viele sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche haben keine österreichische Staatsbürgerschaft, was in Österreich wiederum einen Ausschluss von den meisten formellen Partizipationsformen, wie Wahlen, bedeutet.

6.1 Schlussfolgerungen für GW-Lehrer*innen

Folgend werden anhand der in dieser Masterarbeit aufgearbeiteten Literatur sowie des empirisch begleiteten Projekts „Politische Bildung für alle und jede*n?“ Schlussfolgerungen für den politisch bildenden GW-Unterricht gezogen.

6.1.1 Schlussfolgerungen für politisch bildenden GW-Unterricht im Allgemeinen

Der Grundsatzterlass 1978, der 2015 mit einigen Anpassungen neu veröffentlicht wurde, ist die Basis für den GW-Unterricht, in dem politische Bildung als Unter-

richtsprinzip verankert ist. Um die Qualität dessen sicherzustellen, gibt es mit dem Kompetenzmodell von KRAMMER und den im Lehrplan verankerten Basiskonzepten und didaktischen Prinzipien eine Reihe von Eckpfeilern, die GW-Lehrer*innen eine Orientierung geben, um einen guten politisch bildenden Unterricht umzusetzen. Teile dessen sind beispielsweise die Schüler*innen- und Lebenswelt- sowie die Handlungs- und Aktualitätsorientierung. Besonders diese didaktischen Prinzipien sind für die politische Bildung relevant, um den Schüler*innen zu vermitteln, welche Zusammenhänge es zwischen der Politik und ihrem eigenen Leben gibt, aktuelle und zukunftsrelevante Themen aufzuarbeiten und die Schüler*innen handlungsorientiert zu ermutigen, eine Rolle im politischen System ein- und wahrzunehmen. Inhaltlich ergeben sich im GW-Lehrplan hierfür in jeder Schulstufe unzählige Möglichkeiten, beispielsweise in der Unterstufe vom Umgang mit Ressourcen in der ersten und dem Leben in Ballungsräumen in der zweiten über demographische Herausforderungen Österreichs in der dritten bis zu gesamteuropäischen Fragen in der vierten Klasse. In der Oberstufe stehen die Dekonstruktion des Konzepts von Kulturerdteilen in der fünften, die Wettbewerbs- und Regionalpolitik der Europäischen Union in der sechsten, die Wirtschafts- und Sozialpolitik in der siebten sowie Chancen und Gefahren der Globalisierung in der achten Klasse beispielgebend für die Möglichkeiten, die der GW-Unterricht für politische Bildung gibt.

Jedoch wurde in dieser Arbeit auch literaturbasiert diskutiert, ob ein eigenes Unterrichtsfach die Qualität der politischen Bildung erhöhen könnte. Die Verankerung als Unterrichtsprinzip in allen Unterrichtsfächern birgt die Gefahr, dass Lehrer*innen politisch bilden sollen, ohne hierfür ausgebildet zu sein. Im Curriculum des GW-Lehramtsstudiums sind Inhalte der politischen Bildung vergleichsweise stark ausgeprägt. Jedoch führt eine mangelnde Aus- und Weiterbildung zu einem größeren Respekt oder verstärkten Ängsten vor politischer Bildung, die dann häufig als Glatteis wahrgenommen werden könnte. Weder im GW-Unterricht noch in anderen Unterrichtsfächern besteht jedoch ein begründeter Anlass hierfür, wobei der Beutelsbacher Konsens Orientierung gibt und festlegt, dass Lehrer*innen auch eine Position beziehen können und nicht ausschließlich neutral sein müssen. Jedoch dürfen die Schüler*innen keineswegs überwältigt werden und kontroverse Themen müssen ebenso kontrovers dargestellt werden.

6.1.2 Schlussfolgerungen für politisch bildenden GW-Unterricht mit sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen

Nachdem im literaturbasierten theoretischen Teil betont wurde, wie wichtig ist, es im politisch bildenden Unterricht zu Partizipation und Teilhabe zu motivieren und sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen Formen der Partizipation unabhängig ihres Wahlrechts aufzuzeigen, wurde ebendies im Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ umgesetzt. Die Ergebnisse der quantitativen Interviews mit den teilnehmenden Schüler*innen vor sowie nach dem Projekt lassen den Rückschluss zu, dass das Projekt seine Ziele weitestgehend erfüllen und eine positive Wirkung erzielen konnte. Dabei wurden diverse für den GW-Unterricht relevante Erkenntnisse erlangt, die folgend mit Hilfe der Literatur reflektiert werden.

Erstens ist es besonders in der Arbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen relevant, eine starke Lebenswelt- und Alltagsorientierung herzustellen. Dies findet sich auch in den didaktischen Prinzipien wieder (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46), hat mit sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen jedoch nochmals einen höheren Stellenwert, weil diese sich im gesellschaftlichen Diskurs oftmals weniger gehört fühlen und Politik weit weg von ihnen selbst empfinden. Dies bestätigte sich in den durchgeführten quantitativen Interviews, wie unter anderem Abbildung 15 zeigt, als weniger als die Hälfte der Schüler*innen dem Satz *„Ich fühle mich als Teil der Gesellschaft und habe das Gefühl, dass meine Stimme etwas zählt und gehört wird“* zustimmte. Bekräftigt wird dies damit, dass rund ein Viertel der Schüler*innen angab, die Sprache von Politiker*innen und ihre Wortwahl nicht zu verstehen. Umso wichtiger ist es, den Schüler*innen aufzuzeigen, wie viel Politik mit ihrem eigenen Leben zu tun hat und welche Rolle sie selbst in diesem politischen System einnehmen.

Zweitens äußert sich eine starke Lebensweltorientierung auch in der Methodenauswahl. Die Lebenswelt von Jugendlichen ist digital und dementsprechend hat sich auch die politische Methodenkompetenz daran zu orientieren. Ausgehend von den Angaben der Schüler*innen, wonach ihre primären Informationsquellen online seien (siehe Abbildung 10), wurden im Projekt soziale Netzwerke und digitale Medien herangezogen, um Methodenkompetenz zu vermitteln.

Drittens findet politische Bildung nicht nur im Klassenzimmer statt, sondern politische Bildung muss auch erlebbar sein. Der Grundsatzterlass 2015 ist für die Schlussfolgerung die Basis und hält dezidiert fest, dass der Kontakt mit politischen Institutionen ein wesentlicher Bestandteil der politischen Bildung ist. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN 2015). Dementsprechend haben Exkursionen und Diskussionen im Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ einen großen Stellenwert – zum einen, um politische Sachkompetenz nicht mittels trockener Theorie zu vermitteln, sondern greifbar und verständlich zu machen, beispielsweise durch eine Exkursion in den Nationalrat, und zum anderen, um die Schüler*innen in Berührung und in Dialog mit Institutionen und Politiker*innen zu bringen. Dies wiederum stärkt das Näheverhältnis von Schüler*innen zur Politik und vermittelt ihnen, gehört zu werden und eine laute Stimme im gesellschaftlichen Diskurs zu haben. Darüber hinaus gelingt es so, den Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten abseits von Wahlen greifbar aufzuzeigen.

Viertens ist ein bedeutendes Merkmal der politischen Bildung zudem ein starker Aktualitätsbezug. Zwar bleiben grundsätzliche Linien und Kompetenzen stets gleich, jedoch sind die Inhalte der politischen Bildung dynamisch und gegenwartsorientiert. Eine solche Aktualitätsorientierung ist auch als didaktisches Konzept von PICHLER und VIELHABER (2012: 46) festgelegt. Zudem machte die Befragung der Schüler*innen vor der Projektdurchführung klar, dass das Interesse von Schüler*innen besonders bei zu dieser Zeit aktuellen Themen, wie der COVID-19-Pandemie, liegt (siehe Abbildung 8). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im politisch bildenden GW-Unterricht auf aktuelle Entwicklungen und Themen zu reagieren.

Zusammenfassend sind diese Rückschlüsse aus dem Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ überwiegend für den politisch bildenden GW-Unterricht allgemein gültig. Dennoch verstärken sich einige der aufgezählten Faktoren in der Arbeit mit sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen nochmals. Insbesondere fühlen ebendiese sich von der Politik weiter entfernt und weniger gehört als dies Schüler*innen mit einem höheren sozioökonomischen Status tun. Umso wichtiger sind eine starke Lebenswelt-, Alltags- und Handlungsorientierung, die den Jugendlichen vermittelt, wie wichtig ihre Rolle im politischen System tatsächlich ist.

6.2 Ausblick

Politische Bildung hat in den vergangenen Jahrzehnten an Stellenwert gewonnen, auch bei den Parteien, von denen einige in den 1970er-Jahren noch befürchtet haben, politische Bildung könnte ein Instrument zur Indoktrinierung der Schüler*innen sein, wie es insbesondere im Nationalsozialismus tatsächlich der Fall war. Inzwischen besteht Einigkeit, dass politische Bildung einen Platz in der Schule haben soll, und dennoch existieren Baustellen für die kommenden Jahre:

- Seit jeher und sicherlich auch in den nächsten Jahren wird über die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfachs der politischen Bildung debattiert. Dies scheint jedoch im laufenden Jahrzehnt nicht realistisch und selbst die in einem vergangenen Regierungsprogramm anvisierte Erweiterung des Geschichtsunterrichts um „Staatskunde“ ab der fünften Schulstufe ist inzwischen kein Thema mehr.
- Damit einhergehend ist aber, dass politische Bildung weiterhin als Unterrichtsprinzip Teil jedes Unterrichtsfachs bleibt. Das erfordert jedoch wiederum einen stärkeren Fokus auf politische Bildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen in allen Unterrichtsfächern. Dies steht in Zusammenhang mit dem generellen Ziel, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern, das heißt vorhandene Konzepte wie den Grundsatzterlass 2015, den Beutelsbacher Konsens oder das politische Kompetenzmodell stärker in der Schulpraxis zu verankern, was bisher zu wenig gelingt, wie die in dieser Masterarbeit präsentierten Studien nahelegen.
- Drittens zeigen sämtliche demographischen Prognosen für die nächsten Jahre, dass der Anteil an Bürger*innen ohne österreichische Staatsbürgerschaft und somit ohne Wahlrecht weiterhin steigen wird. Dies erhöht die Notwendigkeit für dahingehend demokratiepolitische Konzepte und zugleich ist die politische Bildung umso mehr gefordert, sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen unabhängig dessen, ob sie in Österreich wahlberechtigt sind, politische Partizipationsformen aufzuzeigen und sie dazu zu befähigen sowie zu motivieren.

7 Literatur

- BOMBARDELLI O. (1994): Politische Bildung im europäischen Vergleich. – In: FRANKE K. und KNEPPER H.: Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele, Bedingungen, Probleme. – Wiesbaden, 83-99.
- BPB (Hrsg.) (2020): NECE – Networking European Citizenship Education; <https://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/317914/ueber-nece> (8.3.2021).
- BPB (Hrsg.) (2021): Politische Bildung; <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung?p=all> (11.3.2021).
- BRAKE A. (2009): Schriftliche Befragung. – In: KÜHL S., STRODT HOLZ P. und TAFFERTSHOFER A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. – Wiesbaden, 392-412.
- BREGENZER M. (1992): Anforderungen und Möglichkeiten der politischen Bildung in höheren Schulen. – Diplomarbeit, Universität Linz, Linz.
- BRUNEFORTH M. und LASSNIG L. (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. – Graz.
- BUDKE A. (2016): Potentiale der politischen Bildung im Geographie-Unterricht. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. – Stuttgart, 10-23.
- BUDKE A., KUCKUCK A. und WIENECKE A. (2016): Bedeutung der politischen Bildung im Geographieunterricht aus der Sicht von Geographielehrkräften. – In: GW-Unterricht 142/143, 49-61.
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (1990): 284. Bundesgesetz vom 16. Mai 1990 über die überschulischen Schülervertretungen (Schülervertretungsgesetz - SchVG); auch online unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1990_284_0/1990_284_0.pdf (5.4.2021).
- BUNDESJUGENDVERTRETUNG (2013): Bundesjugendvertretung: Wahlbeteiligung stärken- Politische Bildung ausbauen; online 30.9.2013, https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130930_OTS0099/bundesjugendvertretung-wahlbeteiligung-staerken-politische-bildung-ausbauen (4.4.2021).
- BUNDESKANZLERAMT (Hrsg.) (2017): Zusammen. Für unser Österreich; https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6 (07.4.2021).
- BUNDESKANZLERAMT (Hrsg.) (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020-2024; <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:7b9e6755-2115-440c-b2ec-cbf64a931aa8/RegProgramm-lang.pdf> (07.4.2021).

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): Lehrplan der AHS-Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. – In: Bundesgesetzblatt Nr. 219 v. 9.12.2016, auch online unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (5.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015; auch online unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015_12.pdf (31.3.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2020): Geschäfts- und Personaleinteilung; https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:28feb57a-baa3-4bc9-9e75-f61aca8762cb/Geschaefts_und_Personaleinteilung_Stand_01_05_2020.pdf (30.3.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2021): Unterrichtsprinzipien; <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (25.3.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT (Hrsg.) (2021a): Wahlarten; https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/wahlen/5.html (9.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT (Hrsg.) (2021b): Wahlrecht; https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/wahlen/1/Seite.320210.html (9.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN (2020): Blümel: „Österreich fit für die finanzielle Zukunft machen“; online 1.9.2020, https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20200901_OTS0007/bluemel-oesterreich-fit-fuer-die-finanzielle-zukunft-machen (7.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (Hrsg.) (2021a): Volksbegehren. Alle Volksbegehren der zweiten Republik; https://www.bmi.gv.at/411/Alle_Volksbegehren_der_zweiten_Republik.aspx (9.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (Hrsg.) (2021b): Volksabstimmungen. Überblick und historischer Rückblick; <https://www.bmi.gv.at/410/> (9.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2000): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde.- In: Bundesgesetzblatt II Nr. 133 v. 11.5.2000; auch online unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf (5.4.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.) (2008): Unzulässigkeit von parteipolitischer Werbung an Schulen; auch online unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2008_13.html (21.3.2021).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hrsg.) (1978): Grundsatzterlass 1978; auch online unter https://historisch-politische-bildung.at/fileadmin/user_upload/p_hpb/Online_Dossiers/ErlassPoBi.pdf (20.3.2021).

- BUNDESSCHÜLERVERTRETUNG (Hrsg.) (2015): Positionspapier der Bundesschülervertretung 2015/16; <https://docplayer.org/storage/48/24540936/1619380153/N4LryJkpliNu62I9ByacoQ/24540936.pdf> (1.4.2021).
- DACHS H. (1979): Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses ‚Politische Bildung in den Schulen‘. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1, 5-19.
- DACHS H. (1982): Schule und Politik. – Wien.
- DACHS H. (1985): Über die Unfähigkeit zur Gemeinsamkeit. Grundzüge der politischen Bildung an den Schulen Österreichs 1918-1938. – In: FREI N. und HEINTEL P.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Konsequenzen für die Universitäten. – Wien, 41-64.
- DACHS H. (2008): Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. – In: KLEPP C. und RIPPITSCH D. (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. – Wien, 9-26.
- DALTON R. J. (2002): Citizen Politics. Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies. – New York.
- DEMOKRATIEZENTRUM WIEN (Hrsg.) (2021a): Partizipationsformen; <http://www.demokratiezentrum.org/themen/wien/partizipation-in-wien/partizipation/partizipationsformen-copy-1.html?type=98> (11.4.2021).
- DEMOKRATIEZENTRUM WIEN (Hrsg.) (2021b): Großdemonstrationen in Österreich; <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/grossdemonstrationen-in-oesterreich.html> (11.4.2021).
- DETHLEFSEN K. (2020): Kampf um die Seele der Nation; online 14.9.2020, <https://www.ipg-journal.de/regionen/nordamerika/artikel/kampf-um-die-seele-der-nation-4641/> (11.4.2021).
- DETJEN J. (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. – München.
- DIE PRESSE (Hrsg.): Schule: Grüne fordern "politische Bildung"; online 29.8.2007, <https://www.diepresse.com/326389/schule-gruene-fordern-politische-bildung> (15.3.2021).
- DIENDORFER G. und STEININGER S. (2006): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandaufnahme, Praxis, Perspektiven. – Schwalbach am Taunus.
- DOBLER K. (1991): Kritische politische Bildung im GW-Unterricht: Ziele, Prinzipien und Inhalte anhand unterrichtspraktischer Beispiele. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- DONAU-UNIVERSITÄT KREMS (Hrsg.) (2021): Politische Bildung MSc; <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/politische-bildung-msc.html> (11.4.2021).
- ERKURT M. (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. – Wien.

- FABMANN H. und MÜNZ R. (1991): Politische Bildung im Schulunterricht. Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK. – Wien.
- FABMANN H. (2006): Wie politisch ist die Geographie? Zum Verhältnis GW und PB. – In: GW-Unterricht 101, 5-9.
- FILIPP K. (1991): Kritische Didaktik der Geographie. Prolegomena zur Emanzipation einer Disziplin. – Frankfurt am Main.
- FILZMAIER P. (2002): Politische Bildung in Österreich. – In: JSSE Journal of Social Science Education 1; online unter: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/275/272/1034> (3.4.2021).
- FILZMAIER P. (2007a): Wie wir politisch ticken... Öffentliche und veröffentlichte Meinung in Österreich. – Wien.
- FILZMAIER P. (2007b): Politik und Politische Bildung. – Wien.
- FILZMAIER, P. (2007c): Kurzbericht zur Pilotstudie. Jugend und Politische Bildung. Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-jährigen; https://www.donauuni.ac.at/dam/jcr:a18537c6-0280-4407-92656f15b879ef07/HP_SO_NP_Pilotstudie.pdf (14.4.2021).
- FRIDRICH C., HINSCH S., KOLLER A., PICHLER H. (2019): Der neue GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I – ministerieller Auftrag, Herausforderungen, Struktur und erste Überlegungen. – In: GW-Unterricht 154, 68-73.
- FRIDRICH C. (2020): Es braucht kein Unterrichtsfach „Wirtschaft“; online 6.10.2020, <https://www.derstandard.at/story/2000120532026/es-braucht-kein-unterrichtsfach-wirtschaft> (28.3.2021).
- FUHRMANN B. (2020): Warum es ein Unterrichtsfach „Wirtschaft“ braucht; online 27.10.2020, <https://www.derstandard.at/story/2000121126435/warum-es-ein-unterrichtsfach-wirtschaft-braucht> (28.3.2021).
- GABRIEL O. und VÖLKL K. (2005): Politische und soziale Partizipation. – In: GABRIEL O. und HOLTSMANN E. (Hrsg.): Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland. – München, 523-573.
- GAGEL W. (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. 1945-1989. – Wiesbaden
- GAGEL W. (1998): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989. – In: WOLF A. (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre Politische Bildung in den Schulen. – Wien, 105-136.
- GERM A. (2007): Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Spannungsfeld von Alltagsverständnis, Disziplinselbstverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung unter besonderer Berücksichtigung politikwissenschaftlicher Kategorien und Forschungsinhalte. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- GERM A. (2015): Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele. – Wien.

- GERM A. (2017): Geographie und Politische Bildung – eine Selbstverständlichkeit? – In: HELLMUTH T. (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund. – Schwalbach am Taunus, 54-96.
- HAGER J. (2016): Griss sorgt für Irritationen & will Fach "kritisches Denken"; online 1.4.2016, <https://kurier.at/politik/inland/griss-sorgt-fuer-irritationen-will-fach-kritisches-denken/190.399.496> (29.3.2021).
- HALBERTSCHLAGER J. (2019): Die politische Bildung im GW-Unterricht: Seit 40 Jahren fixer Bestandteil des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts? – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- HALTINGER K. W. (2008): Politik als Teil des Lebens. – In: BERTOSSA L., HALTINGER K. W. und MEXER-SCHWEIZER R. (Hrsg.): Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz. – Zürich, 182- 279.
- HAUBENWALLNER H. (1989): Der Grundsatzenerlaß zur Politischen Bildung in den Schulen und seine Auswirkungen in der schulischen Realität. – In: Politische Bildung. Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr.-Karl-Renner-Institut, 16-27.
- HEINRICH H.-G. (1989): Einführung in die Politikwissenschaft. – Wien.
- HEINZ J. und ZANDONELLA M. (2020): Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2020; auch online unter <https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2021/03/2020-SORA-Bericht-Parlament-Junge-Menschen-und-Demokratie.pdf> (4.4.2021).
- HELLMUTH T. und KLEPP C. (2010): Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. – Wien u.a.
- HEMMER M., HOFFMANN K. W. und MEHREN M. (2018): Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie – Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. – In: HEMMER M., LINDAU A.-K., PETER C., RAWOHL M. und SCHRÜFER G. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. – Münster, 1-34.
- HERRIGER N. (2014a): Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. – In: BPB (Hrsg.); <https://www.bpb.de/apuz/180866/empowerment-landkarte> (25.3.2021).
- HERRIGER N. (2014b): Empowerment in der sozialen Arbeit. – Stuttgart.
- HINSCH S., PICHLER H., JEKEL T., KELLER L. und BAIER F. (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. – In: GW-Unterricht 136 (4), 51-61.
- IGPB (Hrsg.) (2019): An- und Einsichten politischer Parteien zu politischer Bildung; online 17.9.2019, <https://igpb.at/an-und-einsichten-politischer-parteien-zu-politischer-bildung/> (3.4.2021).
- IGPB (Hrsg.) (2021): Über uns; <https://igpb.at/uber-uns/> (1.4.2021).

- JANIK R. (2020): Corona-Ausnahmezustand: Was ist möglich?; online 15.3.2020; <https://www.addendum.org/coronavirus/ausnahmezustand/> (1.4.2021).
- JONES M., JONES R. und WOODS M. (2004): An introduction to political geography. Space, place and politics. – London.
- KISSER C. (1990): Lehrer und Propaganda von rechts. Ein Beitrag zur politischen Lehrerfortbildung. – Dissertation, Universität Wien, Wien.
- KOCHER M. (2020): Tweet vom 7.10.2020, <https://twitter.com/magratheantimes/status/1313605914121973760?lang=de>.
- KRAMMER R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 29, 5-14.
- KRAMMER R. (2010): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. – In: AMMERER H., KRAMMER R. und TANZER U. (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. – Innsbruck, 22-37.
- LANGE D. (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. – Schwalbach am Taunus.
- LARCHER E. und ZANDONELLA M. (2014): Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in den Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien; auch online unter https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf (4.4.2021).
- LESSENICH S. (2014): Die Neuerfindung des Sozialen. – Bielefeld.
- LINDEN M. (2012): Eine bessere Demokratie durch neue Formen politischer Partizipation. – In: Deutschland Archiv 45 (4), 581–587.
- MALINA P. (1995): Die Bedeutung der Schule für unsere Gesellschaft von Glöckel bis Kreisky. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- MARCHART J. M. (2017): Die Angst vor Politik in der Schule; online 20.9.2017, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/918171-Die-Angst-vor-Politik-in-der-Schule.html> (27.3.2021).
- MARCHART J. M. (2018): Dürfen Lehrer politisch sein?; online 25.7.2018, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/979028-Duerfen-Lehrer-politisch-sein.html> (27.3.2021).
- MASSING P. (1999): Politische Bildung. – In: RICHTER D. und WEIßENO G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Didaktisch und Schule, Bd. 1. – Schwalbach am Taunus, 185-188.
- MASSING P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. – In: BPB (Hrsg.); <https://www.bpb.de/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz> (29.3.2021).
- MAYR P. und SZIGETVARI A. (2019): In der Integration läuft alles schief? Von wegen!; online 14.12.2019, <https://www.derstandard.at/story/2000112263150/in-der-integration-laeuft-alles-schief-von-wegen> (9.4.2021).

- MAYS A. und HAMBAUER V. (2016): Sozioökonomischer Status und politisches Engagement. Warum wir mehr politische Bildung in Kindheit und Jugend brauchen. – In: *Indes* 5 (4), 137-145.
- MITTNIK P. (2014): Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. – In: *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 4, 26-38.
- MITTNIK P. (2017): Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellung zu Politischer Bildung – Ergebnisse einer empirischen Analyse. – In: MITTNIK P. (Hrsg.): *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung*. – Innsbruck, 55-76.
- MITTNIK P., LAUß G. und SCHMID-HEHER S. (2018): Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. – Wien.
- MORAWEK E. (2003): Geschichte der Politischen Bildung. – In: *Österreich in Geschichte und Literatur* (2b-3), 161-183.
- MUHR J. (2018): Politische Bildung im GW-Unterricht: eine empirische Untersuchung der Vorstellungen von GW-Lehramtsstudierenden. – Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- MÜLLER W. und RISS K. (2019): "Unzulässiger" Wahlkampf: Wenn ÖVP-Kandidaten durch Schulen tingeln; online 11.5.2019, <https://www.derstandard.at/story/2000102916995/onzulaessiger-wahlkampf-wenn-oevp-kandidaten-durch-schulen-tingeln> (27.3.2021).
- NEULINGER S. (2017): Demokratie lernen – Ziele und Methoden in der Politischen Bildung am Beispiel der Arbeit von „Sapere Aude – Verein zur Förderung Politischer Bildung“ und „Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule“. – Masterarbeit, Universität Wien, Wien.
- NIMMERVOLL L. (2019): OECD-Studie: Bildung ist mehr als ein Titel; online 10.9.2019, <https://www.derstandard.at/story/2000108470404/oecd-studie-bildung-ist-mehr-als-ein-titel> (9.4.2021).
- OECD (Hrsg.) (2016): PISA 2015 Ergebnisse. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung; auch online unter <https://read.oecd.org/10.1787/9789264267879-de?format=pdf> (11.4.2021).
- ÖGPB (Hrsg.) (2021): Die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung; <https://www.politischebildung.at/ueber-uns/oegpb/> (1.4.2021).
- OTTO K.-H. (2012): Didaktische Modelle und Prinzipien. – In: HAVERSATH J. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung*. – Braunschweig, 37-50.
- PARLAMENTSDIREKTION (2007): Spindelegger: Wer wählen kann muss wählen wollen. Zweiter Präsident legt Programm gegen Politikverdrossenheit vor; online 1.2.2007, https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20070201_OTS0111/spindelegger-wer-waehlen-kann-muss-waehlen-wollen-zweiter-praesident-legt-programm-gegen-politikverdrossenheit-vor (3.4.2021).

- PARLAMENTSDIREKTION (2019): Parlament bietet vielfältige Angebote zur Demokratiebildung; online 23.9.2019, https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190923_OTS0130/parlament-bietet-vielfaeltige-angebote-zur-demokratiebildung (3.4.2021).
- PARLAMENTSDIREKTION (Hrsg.) (2021): Die DemokratieWERKstatt; <https://www.parlament.gv.at/SERV/KJ/DEMWERK/> (3.4.2021).
- PELINKA A. (1979): Zur Strategie der politischen Bildung in Österreich. – In: ÖZP 1979 (1), 41-50.
- PELINKA A. (1986): Politik- und Demokratiebegriff. – In: GREITER A., HUSSL R., PELINKA A., PRUNER K. (Hrsg.): Poliitsches Alltagsverständnis. Entwicklung des Demokratie- und Politikbegriffs. – Wien, 3-19.
- PELINKA A. (2006): Politische Bildung und politische Sozialisation. – In: DIENDORFER G. und STEININGER S. (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandaufnahme, Praxis, Perspektiven. – Schwalbach am Taunus, 51-56.
- PICHLER H. (2006): Politische Bildung als gelebte Praxis im GW-Unterricht. – In: GW-Unterricht 101, 10-21.
- PICHLER H. und VIELHABER C. (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? – In: GW-Unterricht 128, 45-46.
- POHL K. (2015): Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein?; online 15.6.2015, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/208268/kritik> (2.3.2021).
- POLEDU – POLITICS & EDUCATION (Hrsg.) (2021): Über uns; <https://poledu.at/team/> (1.4.2021).
- POLITIK LEXIKON (Hrsg.) (2021): Empowerment; <https://www.politik-lexikon.at/empowerment/> (7.4.2021).
- RADA R. (1980): Die Entstehung des Grundsaterlasses Politische Bildung in den Schulen – ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung. – Wien.
- REINHARDT S. (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. – Berlin.
- REUBER P. (2012): Politische Geographie. – Paderborn.
- REUBER P. (2016): Politische Geographie im Erdkundeunterricht – Möglichkeiten und Perspektiven. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. – Stuttgart, 109-117.
- RICHTER D. (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. – Schwalbach am Taunus.
- RINSCHEDI G. (2003): Geographiedidaktik. – Paderborn, München, Wien, Zürich.
- ROSENBERGER S. (2008): Wählen. – Wien.

- SANDER W. (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. – Marburg.
- SANDER W. (2009a): Wissen: Basiskonzepte der politischen Bildung. – In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 30, 57-60.
- SANDER W. (2009b): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik 2, 239-248
- SANDNER G. (2016): Kleine Schritte – vorwärts und zurück. Zur Geschichte der politischen Bildung in Österreich. – In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hrsg.): Rechtsextremismus. Prävention und politische Bildung. – Wien, 20-38.
- SCHALLAMON M. (1989): Außenpolitik und internationale Politik in der politischen Bildung an Österreichs Schulen. – Dissertation, Universität Wien, Wien.
- SCHÄTZ A. (2003): Politische Bildung in den Schulen Mitteleuropas im Zeitraum 1945 bis 1955. – Dissertation, Universität Wien, Wien.
- SCHNEIDER H. (1999): Der Beutelsbacher Konsens. – In: MICKEL W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Band 358. – Wiesbaden, 171-178.
- SCHNEIDER G. und TOYKA-SEID C. (2019): Das junge Politik-Lexikon. – Bonn.
- SCHULTZ H. (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. – In: HAVERSATH J. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. – Braunschweig, 70-89.
- SCHWENTNER E. (2020): Eine halbe Million Wiener ist nicht wahlberechtigt; online 21.8.2020, https://www.meinbezirk.at/rudolfsheim-fuenfhaus/c-politik/eine-halbe-million-wiener-ist-nicht-wahlberechtigt_a4197555 (7.4.2021).
- SITTE C. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS u. AHS) in Österreich nach 1945. – Dissertation, Universität Wien, Wien.
- SITTE W. (2000): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzepte des Unterrichtsfaches. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16, 157-169.
- SITTE C. (2014): Politische Bildung im Geographieunterricht. – In: Geographie aktuell & Schule 36 (208), 29-34.
- STEFFENS F. (2021): Ein historisches Urteil; online 21.4.2021, <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/george-floyd-polizist-derek-chauvin-wegen-mordes-verurteilt-17304254.html> (21.04.2021).
- STRAßBURGER G. und RIEGER J. (Hg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. – Weinheim, Basel.
- STROLZ M. (2014): Eine pralle Mischung aus Idealismus und Professionalität. – In: HOFER T. und TOTH B. (Hg.): Wahl 2013 – Macht, Medien, Milliardäre. – Wien, 95-105.

- TSCHIDERER M. (2020): Melisa Erkurt: "Mehmed wird anders benotet als Max"; online 21.8.2020, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2072351-Mehmed-wird-anders-benotet-als-Max.html> (3.4.2021).
- ULRAM P. (2000): Civic Democracy. Politische Beteiligung und politische Unterstützung. – In: PELINKA A., PLASSER F., MEIXNER W. (Hg.): Die Zukunft der österreichischen Demokratie. Trends, Prognosen und Szenarien. – Wien, 103-140.
- UNIVERSITÄT WIEN (Hrsg.) (2016): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost; https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geographie_und_Wirtschaftskunde_BA_Lehramt.pdf (10.4.2021).
- UNIVERSITÄT WIEN (Hrsg.) (2017): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost; https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geographie_Wirtschaftskunde_MA_Lehramt.pdf (10.4.2021).
- VIELHABER C. und WOHLSCHLÄGL H. (1986): Ziellose Orientierung? Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik des Schulfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich. – In: HUSA K., VIELHABER C. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. – Wien, 129-158.
- VIELHABER C. (1988): Perspektiven einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik Geographie. – Habilitationsschrift, Universität Wien, Wien.
- VIELHABER C. (2001): Die politische Bildung in der Schulgeographie. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16, 333-355.
- WALL C. (2018): Eine empirische Untersuchung des politischen Interesses und der politischen Partizipation von SchülerInnen im Wahlalter in Österreich in Hinblick auf den Einfluss von Politischer Bildung in der Schule. – Masterarbeit, Universität Wien, Wien.
- WALPOTH D. (2018): Verein Politische Bildung feiert 7Jahre; online 3.7.2018, https://www.meinbezirk.at/schwaz/c-lokales/verein-politische-bildung-feiert-7jahre_a2721248 (1.4.2021).
- WARDENGA U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. – In: Geographie Heute 200, 8-11.
- WEICHHART P. (2001): Humangeographische Forschungsansätze. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16, 182-198.
- WEICHHART P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. – Berlin.
- WEIßENO G. (2005): Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. – In: Sander W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476. – Bonn, 211-220.

- WIRTSCHAFTSKAMMER WIEN (2019): WK Wien: Wirtschaft muss Pflichtfach in der Schule werden; online 22.7.2019, https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190722_OTS0059/wk-wien-wirtschaft-muss-pflichtfach-in-der-schule-werden (6.4.2021).
- WOLF. A (1998): Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. – In: WOLF A. (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre Politische Bildung in den Schulen. – Wien, 13-44.
- YEP (Hrsg.) (2021): YEP - Für mehr Mitbestimmung Jugendlicher in unserer Gesellschaft; <https://www.yep-austria.org/about.html> (1.4.2021).
- ZEILNER F. (2011): Geschichte der politischen Bildung in Österreich als Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach. – Frankfurt am Main.
- ZEILNER F. (2014): Politische Bildung als Instrument zur Verbesserung der politischen Partizipation, des Politikinteresses und der Demokratiequalität. – Masterarbeit, Universität Wien, Wien.
- ZEILNER F. (2015): Politische Bildung als Instrument zur Verbesserung der politischen Partizipation, des Politikinteresses und der Demokratiequalität. – Frankfurt am Main.
- ZENTRUM POLIS (Hrsg.) (2021): Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule; <https://www.politik-lernen.at/site/ueberuns/zentrumpolis> (1.4.2021).

Anhang

Im Anhang befinden sich die zwei standardisierten Fragebögen, die von den Schüler*innen vor sowie nach dem Projekt „Politische Bildung für alle und jede*n“ online beantwortet wurden.

Fragebogen vor der Projektdurchführung

1. Wie alt bist du?

13 Jahre

14 Jahre

15 Jahre

16 Jahre

17 Jahre

2. Was ist dein Geschlecht?

Männlich

Weiblich

Divers

3. Hast du eine österreichische Staatsbürgerschaft?

Ja

Nein

4. Haben deine Eltern eine österreichische Staatsbürgerschaft?

Ja, beide

Ein Elternteil ja, ein Elternteil nein

Beide nicht

5. Wie groß würdest du dein Interesse an Politik einschätzen?

(auf einer Skala von 1 bis 10)

6. Was sind die ersten drei Wörter, die dir zum Wort „Politik“ einfallen?

(offene Frage)

7. Wie genau bekommst du mit, was in der Welt derzeit so passiert?

(auf einer Skala von 1 bis 10)

8. Wie sehr verfolgst du Nachrichten und Medien?

(auf einer Skala von 1 bis 10)

9. Wenn du Nachrichten mitbekommst, wo liest oder siehst du diese?

In einer Zeitung

Im Fernsehen

In Online-Medien

Auf Instagram

Auf YouTube

Auf TikTok

Jemand erzählt mir davon

Sonstiges:

10. Es gibt in Österreich sehr viele Medien. Bitte kreuze jene Medien an, die du kennst. Das heißt nicht, dass du diese auch benutzt, sondern gefragt ist nur, ob du sie kennst.

Kronen Zeitung bzw. krone.at

„Heute“ Zeitung bzw. heute.at

Der Standard bzw. derstandard.at

ORF bzw. orf.at

Die Presse bzw. diepresse.com

Kurier bzw. kurier.at

„Österreich“ Zeitung bzw. oe24.at

PULS 4 / PULS24

Sonstiges:

11. Welche dieser Medien liest oder siehst du zumindest ein Mal pro Monat?

Kronen Zeitung bzw. krone.at

„Heute“ Zeitung bzw. heute.at

Der Standard bzw. derstandard.at

ORF bzw. orf.at

Die Presse bzw. diepresse.com

Kurier bzw. kurier.at

„Österreich“ Zeitung bzw. oe24.at

PULS 4 / PULS24

Sonstiges:

12. Welche politischen Themen sind für dich interessant?

Corona

Klimawandel

Migration und Integration

Bildung und Schule

Wirtschaft und Arbeitsmarkt

Außenpolitik (z.B. USA, China, Russland)

Europäische Union

Kunst und Kultur

Sonstiges:

13. Durch die Corona-Pandemie verfolge ich Nachrichten mehr mit als vorher.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

14. Ich fühle mich zu Themen wie dem Corona-Virus, den Maßnahmen und der Corona-Impfung gut informiert.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

15. Wenn ich etwas zu den aktuellen Corona-Regeln wissen möchte, dann weiß ich, wo ich mich informieren kann.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

16. Wenn heute eine Nationalratswahl wäre und ich dabei wahlberechtigt bin, würde ich definitiv wählen gehen.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

17. Wenn heute eine Nationalratswahl wäre, wüsste ich, welche Partei ich wählen würde.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

18. Es gibt mindestens eine Partei, die ich nicht wählen würde.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

19. Ich fühle mich als Teil der Gesellschaft und habe das Gefühl, dass meine Stimme etwas zählt und gehört wird.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

20. Ich finde, dass Menschen mit Migrationshintergrund es schwerer haben, in der Gesellschaft gehört zu werden als Österreicherinnen und Österreicher.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

21. Ich habe Respekt vor der Arbeit von Politiker*innen und glaube, sie vertreten das Volk gut.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

22. Hast du schon einmal an einer Demonstration teilgenommen?

Ja

Nein

23. Welche der folgenden Demonstrationen bzw. Bewegungen kennst du?

Fridays For Future

- Black Lives Matter
- Corona-Querdenker
- Bildung brennt

24. Wenn es sich einmal ergibt, kann ich mir vorstellen, einmal an einer Demonstration teilzunehmen.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

25. Bei welcher der folgenden Demonstrationen kannst du dir vorstellen, einmal teilzunehmen?

- Fridays For Future
- Black Lives Matter
- Corona-Querdenker
- Bildung brennt
- Gar keiner

Fragebogen nach der Projektdurchführung

1. Wie groß würdest du dein Interesse an Politik einschätzen?

(auf einer Skala von 1 bis 10)

2. Wie genau bekommst du mit, was in der Welt derzeit so passiert?

(auf einer Skala von 1 bis 10)

3. Wie sehr verfolgst du Nachrichten und Medien?

(auf einer Skala von 1 bis 10)

4. Ich fühle mich zu Themen wie dem Corona-Virus, den Maßnahmen und der Corona-Impfung gut informiert.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

5. Wenn ich etwas zu den aktuellen Corona-Regeln wissen möchte, dann weiß ich, wo ich mich informieren kann.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

6. Wenn heute eine Nationalratswahl wäre und ich dabei wahlberechtigt bin, würde ich definitiv wählen gehen.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

7. Wenn heute eine Nationalratswahl wäre, wüsste ich, welche Partei ich wählen würde.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

8. Ich fühle mich als Teil der Gesellschaft und habe das Gefühl, dass meine Stimme etwas zählt und gehört wird.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

9. Wenn es sich einmal ergibt, kann ich mir vorstellen, einmal an einer Demonstration teilzunehmen.

(auf einer Skala von 1 – stimme gar nicht zu – bis 5 – stimme sehr zu)

10. Bei welcher der folgenden Demonstrationen kannst du dir vorstellen, einmal teilzunehmen?

() Fridays For Future

() Black Lives Matter

() Corona-Querdenker

() Bildung brennt

() Gar keiner

Erklärung

Ich versichere:

- dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.



Wien, am 26.4.2021