

Politische BildnerInnen 2014

Politische Bildung in Volksschulen und
Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien

Elke Larcher / Martina Zandonella



Wien, Oktober 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Politische Bildung in Österreich.....	5
2	Methodische Vorgangsweise	8
	2.1 Stichprobe und Rücklauf	8
	2.1.1 Vertrauensverlust in Erhebungen	9
	2.1.2 Stichprobenverteilung	10
	2.1.3 Erhebungsinstrument.....	11
	2.1.4 Interpretation und Darstellung der Ergebnisse	11
3	Politische Bildung im Allgemeinen.....	13
	3.1 Verortung politischer Bildung.....	13
	3.1.1 Politische Bildung als Auftrag an die Schulen	13
	3.1.2 Die ganze Schule macht politische Bildung	17
	3.2 Was ist politische Bildung? Verständnis politischer Bildung	18
4	Angst vor Politik in der Schule.....	21
	4.1 Ängste und Befürchtungen der VolksschullehrerInnen	23
5	Schuldemokratie	25
6	Politische Bildung in der Sekundarstufe 1	29
	6.1 Vorbereitung auf politische Partizipation.....	29
	6.2 Politisches Wissen und Fertigkeiten der SchülerInnen.....	29
	6.3 Methoden und Intensität politischer Bildung	32
	6.4 Vertrautheit mit politischer Bildung	34
	6.4.1 Vertrautheit mit Themen	34
	6.4.2 Umsetzung des Kompetenzmodells im Unterricht.....	35
	6.5 Positive Erfahrungen mit politischer Bildung.....	37
	6.6 Unterstützung.....	39
	6.6.1 Weiterbildung	42
	6.7 Kontext politischer Bildung	44
	6.7.1 Schwierige Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht.....	44
	6.7.2 Politische Sozialisation der LehrerInnen	48
	6.7.3 Politische Kultur der LehrerInnen	49
	6.7.4 Drei Typen von LehrerInnen	56
7	Politische Bildung in der Volksschule	61
	7.1 Wie verstehen Kinder Politik?.....	61
	7.2 „Learning by doing“ – Politisches Wissen und Fertigkeiten der VolksschülerInnen.....	62
	7.3 Aktivitäten und Kooperationen mit NGOs und anderen	64
	7.4 Politik im eigenen Klassenzimmer – Erfahrungen aus der politischen Bildung.....	65
	7.5 Themenbereiche	68
	7.6 Unterstützung.....	69
	7.7 Kontext politischer Bildung	69
	7.7.1 Einleitung	69
	7.7.2 Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht.....	70
	7.7.3 Politische Sozialisation der LehrerInnen	72
	7.7.4 Politische Kultur der LehrerInnen	73
	7.7.5 Zwei Typen von LehrerInnen.....	79

8	Zusammenfassung und Ableitungen.....	82
	Schule macht politische Bildung	82
	Konfliktlösung anstelle von Institutionenlehre	82
	Politik in Volksschulen	83
	Politische Bildung in Wiener Schulen.....	83
	Demokratie im Klassenzimmer	84
	Keine Angst vor Politik in der Schule	84
	Mehr politische Bildung	84
	Fort- und Weiterbildungen ABER	84
	Zukunft politischer Bildung	86
	Literaturverzeichnis.....	88
	Tabellenverzeichnis	90
	Abbildungsverzeichnis	91

Daten zur Untersuchung

Thema:	Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1
AuftraggeberInnen:	Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien
Beauftragtes Institut:	SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien
Wissenschaftliche Leitung:	Elke Larcher, BA
AutorInnen:	Mag. ^a Martina Zandonella Elke Larcher, BA
Erhebungsgebiet:	Wien
Grundgesamtheit:	Lehrpersonen der Volksschulen und Sekundarstufe 1 in Wien
Stichprobenumfang:	201 VolksschullehrerInnen, 275 LehrerInnen der Sekundarstufe 1
Stichprobendesign/-ziehung:	Zufallsauswahl
Art der Befragung:	Schriftliche Befragung, wahlweise auch online
Befragungszeitraum:	Februar bis April 2014

1 Politische Bildung in Österreich

Politische Bildung findet sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext statt und sie ist - bewusst oder unbewusst - ein immanenter Teil der Erziehung. Für die politische Sozialisation besonders relevant ist das Jugendalter: Dies liegt zum einen an der bereits fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung und zum anderen daran, dass während dieses Zeitraums wesentliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung stattfinden (u.a. Niemi & Hepburn 1995; Oerter & Montada 2002). Ein grundlegendes Verständnis für politische Konzepte kann jedoch bereits im Alter von 6 Jahren aufgezeigt werden (Van Deth, Abendschön et al. 2011).

Die schulische politische Bildung wird in Österreich durch den Grundsatzterlass Politische Bildung (1978, unverändert wiederveröffentlicht im Jahr 1994¹) geregelt. Diesem Erlass entsprechend ist politische Bildung in allen Unterrichtsgegenständen, in allen Schultypen und allen Schulstufen ein Unterrichtsprinzip. Diese Verortung von politischer Bildung in mehreren Unterrichtsgegenständen und ihre Organisation als fächerübergreifendes Prinzip ist mit anderen europäischen Ländern durchaus vergleichbar. So haben lediglich England, Estland, Griechenland, Irland und Zypern separate Unterrichtsgegenstände für politische Bildung. Neben der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, der Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten sowie dem Wecken von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln hat politische Bildung laut Erlass als integraler Unterrichtsbestandteil auch wertorientierte Ziele.

Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre im Jahr 2008 hat die Aufmerksamkeit von Politik, Medien und Öffentlichkeit auf die jüngsten WählerInnen und damit auch auf die politische Bildung in den Schulen gelenkt. Mit der folgenden Neugestaltung des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wurde politische Bildung integraler Bestandteil des Lehrplans und Unterrichts der sechsten bis achten Schulstufe, wobei in der achten Schulstufe der Schwerpunkt in diesem Fach auf politischer Bildung liegt.

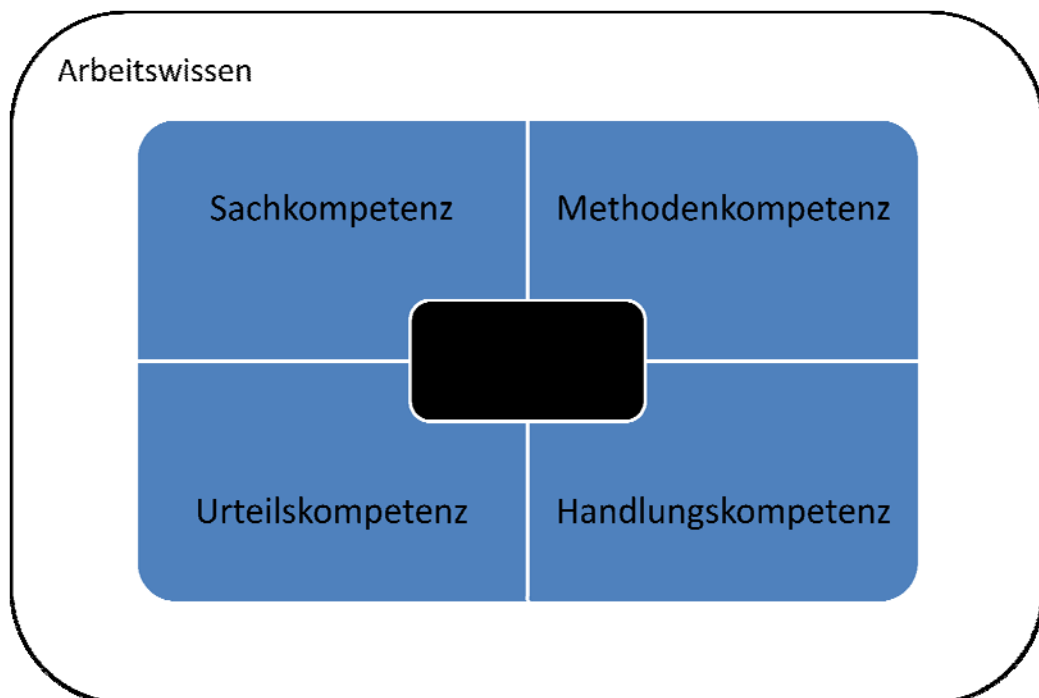
Der veränderte Lehrplan ist durch eine stärkere Kompetenzorientierung charakterisiert. Dieses neue Konzept wurde im Auftrag des zuständigen Ministeriums von einer Gruppe nationaler und internationaler ExpertInnen entwickelt. Das Ziel der sogenannten „kompetenzorientierten Bildung“ ist ein reflektiertes und (selbst-)reflexives politisches Bewusstsein. Dabei geht es nicht primär um den Erwerb von Wissen (dieses hat v.a. instrumentellen Charakter), sondern um die Befähigung zu politischem Denken und Handeln. Insgesamt wurden vier politische Kompetenzen definiert, die, ausgehend von

¹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsatzterlass_15683.pdf?4dzgm2

der Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen, vermittelt werden sollen: politische Urteils-, Handels-, Methoden- und Sachkompetenz (u.a. Krammer 2008).

„Jugendliche sollten durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden, jene Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen.“ (Krammer 2008, S. 5)

Abbildung 1: Kompetenzmodell



Quelle: Krammer 2008, S. 6

Diese vier Kompetenzbereiche beinhalten eine große Bandbreite an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften: Urteilskompetenz jene zur selbständigen, begründeten und sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. Handlungskompetenz umfasst wiederum die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen zu politischen Fragen zu formulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von sozial- und wirtschaftspolitischen Problemen unter Rücksichtnahme eigener und fremder Bedürfnisse mitzuwirken. Methodenkompetenz befasst sich mit dem kritischen Umgang mit gegebenen Manifestationen des Politischen und mit eigenständiger politischer Artikulation.

Sachkompetenz beinhaltet schließlich das Verständnis und die kritische Weiterentwicklung von Begriffen, Kategorien und Konzepten des Politischen (Krammer 2008, S. 7 ff).

Dem Arbeitswissen kommt im Rahmen des Kompetenzmodells eine spezifische Bedeutung zu, denn es resultiert aus der Notwendigkeit, sich über konkrete politische Fragestellungen und die ihnen zugrunde liegenden Sachverhalte zu informieren. Damit ist es anlassbezogen und ermöglicht jene politischen Lernvorgänge, die zur Entwicklung politischer Kompetenzen notwendig sind (Krammer 2008, S. 6).

Die LehrerInnen, die laut Grundsatzterlass alle ihren Beitrag zur politischen Bildung leisten sollen, stehen mitunter recht alleine auf diesem weiten Feld, denn noch haben sich die ambitionierten Ziele nicht entsprechend in Aus- und Weiterbildungen niedergeschlagen. Auch der 2008 installierte Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien wurde inzwischen wieder eingespart. Auf der anderen Seite gibt es mittlerweile ein Potpourri an Angeboten im Bereich der politischen Bildung, die sich an LehrerInnen richten. Hier setzten auch die AuftraggeberInnen der Studie, AK Wien und PH Wien, mit der Gründung des Zentrums für politische Bildung an. Aufgaben sind etwa Entwürfe für neue Konzepte zur Vermittlung der politischen Bildung, zum Beispiel in der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen, oder die Organisation von fachspezifischen Tagungen. In den Veranstaltungen und Tagungen soll es insbesondere um die Praxistauglichkeit der politischen Bildung im Unterricht gehen. Grundlagen zu liefern über die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der LehrerInnen beim Vermitteln politischer Bildung ist daher auch ein Zweck, den die vorliegende Studie verfolgt, um das Angebot des Zentrums für politische Bildung entsprechend zu erweitern und anzupassen.

2 Methodische Vorgangsweise

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden folgende Aspekte der politischen Bildung an Wiener Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 aus Sicht der LehrerInnen untersucht:

- Verortung politischer Bildung
- Verständnis von politischer Bildung
- Erwartungen und Befürchtungen rund um politische Bildung
- Schuldemokratie – gelebte Partizipation
- Einschätzung des politischen Wissens und der politischen Fertigkeiten der SchülerInnen
- Häufigkeit, Intensität und Gestaltung der politischen Bildung
- Erfahrungen und Vertrautheit mit politischer Bildung im Unterricht
- Umsetzung des Kompetenzmodells im Unterricht
- Selbsteinschätzung politischer Kompetenzen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein quantitativer methodischer Zugang gewählt, der in den folgenden Abschnitten näher dargestellt wird.

2.1 Stichprobe und Rücklauf

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie umfasst alle LehrerInnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Wiener Volksschule oder einer Wiener Schule der Sekundarstufe 1 unterrichteten, unabhängig davon, ob sich diese selbst als politische BildnerInnen bezeichnen. Insgesamt gab es in Wien rund um den Erhebungszeitraum 261 Volksschulen, 24 Neue Mittelschulen, 123 Hauptschulen und 83 Allgemein bildende höhere Schulen (AHS) mit Unterstufe.² Dabei unterrichteten in den Wiener Volksschulen 5.655 LehrerInnen, in den Hauptschulen 3.500 LehrerInnen und in den Wiener AHS 6.613 LehrerInnen.³

Die Stichprobe wurde wie folgt generiert: In einem ersten Schritt wurden die Direktionen aller zur Grundgesamtheit zählenden Schulen per E-Mail kontaktiert und, unter Bereitstellung ausführlicher Informationen, gebeten, sich an der Studie zu beteiligen. Einige Tage später wurden die Direktionen ein weiteres

² Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2013, Menschen in Wien, 7.Bildung, S. 120

³ Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2013, Menschen in Wien, 7.Bildung, S. 123

Mal von SORA kontaktiert und um eine Einschätzung gebeten, wie viele LehrerInnen ihrer Schule sich beteiligen möchten. Entsprechend dieser Angaben wurden gedruckte Befragungsunterlagen an die Direktionen ausgesandt. Die teilnehmenden Lehrpersonen retournierten die ausgefüllten Befragungsunterlagen an SORA. Darüber hinaus konnten die LehrerInnen an der Befragung auch online teilnehmen. Bei beiden Erhebungsmodi wurde dem Datenschutz der Lehrpersonen höchste Priorität eingeräumt: In der Befragung wurden keinerlei Daten erhoben oder gespeichert, die es möglich machen, die Ergebnisse auf einzelne Lehrpersonen oder einzelne Schulen zurückzuführen.

An der Erhebung haben schließlich insgesamt 476 Wiener LehrerInnen - 201 VolksschullehrerInnen und 275 LehrerInnen der Sekundarstufe 1 – teilgenommen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über den erreichten Rücklauf.

Tabelle 1: Rücklauf

Schultyp	Schulen in Wien	LehrerInnen in diesen Schulen	erzielter Rücklauf (LehrerInnen)
Volksschulen	261	5.655	201
Sekundarstufe 1	230	10.113	275

Von den LehrerInnen der Sekundarstufe 1 haben 36% via paperpencil und 64% online an der Befragung teilgenommen, von den VolksschullehrerInnen 46% paperpencil und 54% online.

2.1.1 Vertrauensverlust in Erhebungen

Infolge der Vorfälle rund um das Bundesinstitut Bifie verzeichnete die vorliegende Erhebung beträchtliche Schwierigkeiten im Rücklauf. Bei diesem Vorfall wurden E-Mail-Adressen von LehrerInnen und SchulleiterInnen sowie die zugehörigen Testergebnisse jener SchülerInnen, die sich an den sogenannten Informellen Kompetenzmessungen (IKM) in den Jahren 2011 und 2012 beteiligt haben, durch eine vermutlich kriminelle Handlung gehackt. Diese Kompetenzmessung wird in der dritten Klasse Volksschule in Deutsch und Mathematik sowie in der sechsten und siebenten Schulstufe zusätzlich im Fach Englisch eingesetzt. Die Wiener Schulen sind verpflichtet, an diesen Testungen teilzunehmen. Ab dem 25. Februar 2014 erlangte dieser Vorfall Öffentlichkeit und wurde breit in den österreichischen Medien als Schwierigkeit mit der Datensicherheit und als „Datenleck“ diskutiert.

Der zu diesem Zeitpunkt im Rahmen der vorliegenden Erhebung zu verzeichnende Einbruch des Rücklaufs verweist darauf, dass die LehrerInnen durch

diesen Vorfall stark verunsichert wurden und das Vertrauen in diese Art der Erhebungen verloren haben.

2.1.2 Stichprobenverteilung

Der Vergleich zentraler Verteilungen in der Erhebungsstichprobe mit jenen in der Grundgesamtheit zeigt eine gute Zusammensetzung der Stichprobe. Aus diesem Grund konnte auch auf eine Gewichtung verzichtet werden. In den folgenden Tabellen ist die Stichprobenverteilung nach Alter, Geschlecht sowie Schulform dargestellt.

Tabelle 2: Stichprobenverteilung nach Geschlecht (Prozent)

Schultyp	Frauen	Männer
VolksschullehrerInnen in Wien ⁴	94%	6%
Stichprobe Volksschule	96%	4%
LehrerInnen der Sekundarstufe 1 in Wien ⁵	70%	30%
Stichprobe Sekundarstufe	72%	28%

Tabelle 3: Stichprobenverteilung nach Alter (Prozent)

Schultyp	bis 29	30-39	40-49	50-59	ab 60
VolksschullehrerInnen in Wien ⁶	14%	21%	31%	30%	4%
Stichprobe Volksschule	15%	22%	30%	32%	2%
LehrerInnen der Sekundarstufe 1 in Wien ⁷	9%	20%	27%	38%	6%
Stichprobe Sekundarstufe	17%	17%	21%	39%	7%

Tabelle 4: Stichprobenverteilung nach Schulform (Prozent)

Schultyp	AHS	HS/NMS
LehrerInnen der Sekundarstufe 1 in Wien	65%	35%
Stichprobe Sekundarstufe	58%	42%

Besonders erfreulich ist, dass sich sehr viele Direktionen bereit erklärt haben, die Befragung in ihrer Schule durchführen zu lassen, wodurch viele Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulstandorten erreicht wurden. Insgesamt wurden die Befragungsunterlagen an 60 Schulen der Sekundarstufe1 und an

⁴ Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2013, Menschen in Wien, 7.Bildung, S. 123

⁵ Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2013, Menschen in Wien, 7.Bildung, S. 123

⁶ Bildung in Zahlen 2011/12, Statistik Austria, S. 291

⁷ Bildung in Zahlen 2011/12, Statistik Austria, S. 291 ff.

58 Volksschulen versendet. Während in den Schulen der Sekundarstufe 1 in den meisten Fällen zumindest eine Lehrperson pro Schule teilgenommen hat, haben einige Volksschulen keine Befragungsunterlagen retourniert.

Tabelle 5: Anzahl der Schulstandorte

Schultyp	VS	Sekundarstufe 1
Schulen in Wien ⁸	261	220
Schulen, in denen die Befragungsunterlagen ausgeteilt wurden	58	60
Schätzung Anzahl Schulen Stichprobe	35	45

2.1.3 Erhebungsinstrument

Für die durchgeführte Erhebung wurde auf Basis theoretischer Grundlagen zur politischen Bildung sowie des Kompetenzmodells zur politischen Bildung⁹ und in enger Abstimmung mit den AuftraggeberInnen ein Fragebogen entwickelt.

Dieser wurde im Zuge eines Pretests fünf LehrerInnen zur Beantwortung vorgelegt. Aufbauend auf den Ergebnissen der Pretest-Analysen und der Rückmeldungen der LehrerInnen wurde der Fragebogen überarbeitet und finalisiert.

2.1.4 Interpretation und Darstellung der Ergebnisse

Stichprobenwerte sind immer Schätzungen der „wahren“ Populationswerte. Diese Schätzungen sind mit Fehlern behaftet, die sich daraus ergeben, dass nicht die gesamte Population (z.B. alle VolksschullehrerInnen in Wien), sondern nur ein Teil davon befragt wird. Für aus Stichproben stammende empirische Werte kann jedoch über sogenannte Konfidenzintervalle ein Wertebereich berechnet werden, in dem (mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%) der „wahre“ Populationswert liegt (Bortz 2005).

Bei der Interpretation von Gruppenunterschieden sind für die vorliegenden Stichproben folgende Konfidenzintervalle zu berücksichtigen:

- LehrerInnen gesamt (n=476): +/- 4,5%
- VolksschullehrerInnen (n=201): 6,9%
- LehrerInnen der Sekundarstufe 1 (n=275): +/- 5,9%

Die Zahlen in den dargestellten Tabellen und Abbildungen sind, sofern nicht anders angegeben, zeilenprozentuiert. Geringfügige Abweichungen von Soll-

⁸ Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2013, Menschen in Wien, 7.Bildung, S. 120

⁹ Vgl. Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell

werten (z.B. 99% oder 101% statt 100%) sind auf Rundungseffekte zurückzuführen.

Bei den Ergebnissen (v.a. der VolksschullehrerInnen) fallen im hinteren Teil des Fragebogens überdurchschnittlich hohe weiß nicht- bzw. keine Angabe-Werte auf. Diese resultieren daraus, dass einige LehrerInnen den Fragebogen nicht vollständig beantwortet haben. Da diese Abbrüche jedoch relativ zufällig über die Stichprobe hinweg verteilt waren, wurden diese LehrerInnen – insofern sie die zentralen Fragen zur politischen Bildung beantwortet haben – in der Stichprobe belassen.

3 Politische Bildung im Allgemeinen

Im folgenden Kapitel wird die allgemeine Wahrnehmung von Politischer Bildung aus Sicht der der VolksschullehrerInnen und SekundarstufelehrerInnen dargestellt. Wer soll ihrer Ansicht nach für die politische Bildung der Kinder und Jugendlichen sorgen? Und was verstehen sie unter politischer Bildung?

3.1 Verortung politischer Bildung

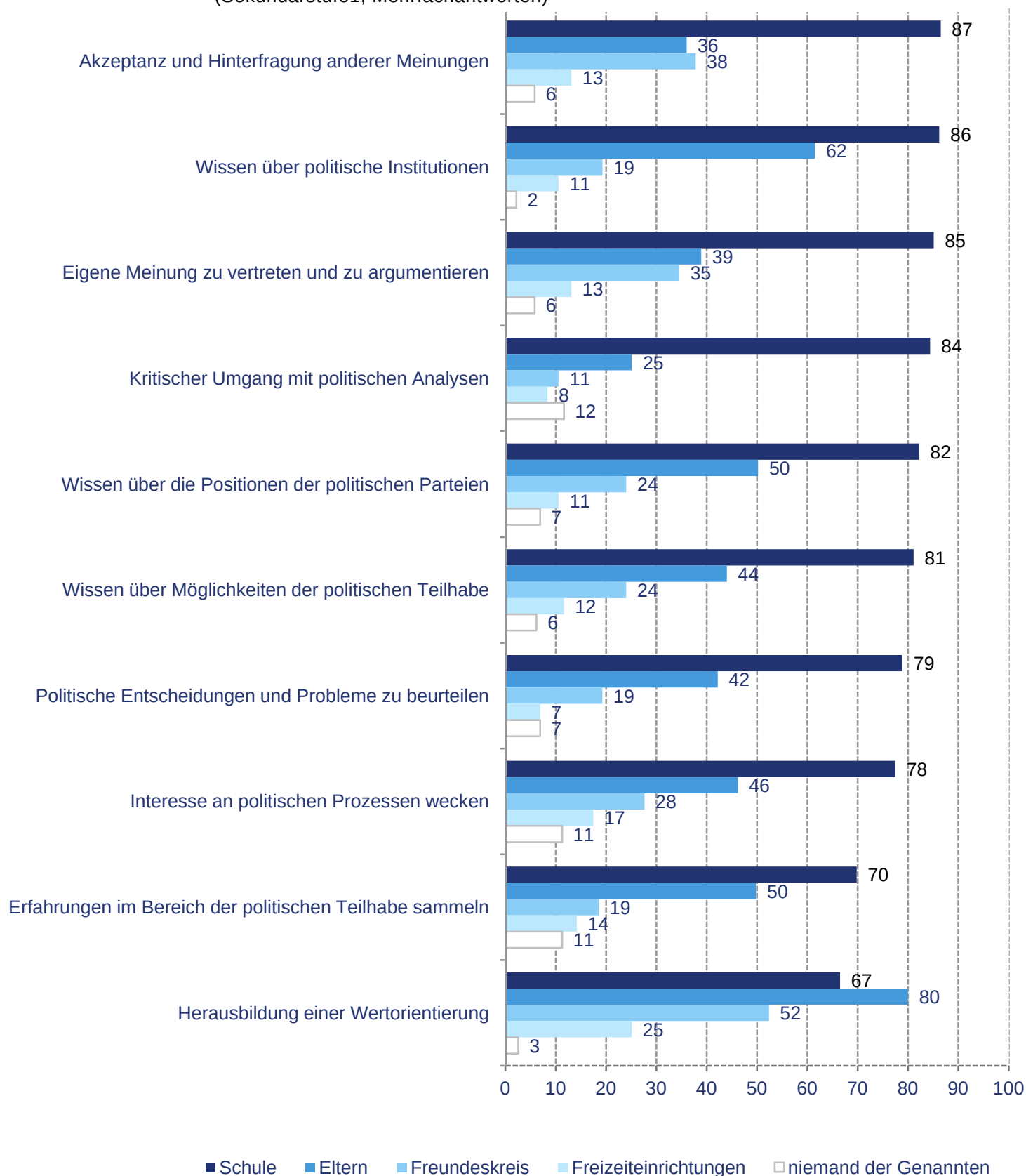
Die LehrerInnen Wiens sprechen allen Schulebenen und innerhalb der Schule allen Beteiligten eine wichtige Rolle in der politischen Bildung der Kinder und Jugendlichen zu.

3.1.1 Politische Bildung als Auftrag an die Schulen

Generell ist auffällig, dass die LehrerInnen der Sekundarstufe 1 politische Bildung sowie den Kompetenzerwerb im Bereich der politischen Bildung zu einem sehr hohen Ausmaß in der Schule verorten. So geben beispielsweise neun von zehn LehrerInnen (87%) an, SchülerInnen lernen in der Schule, andere Meinungen zu akzeptieren und zu hinterfragen. Lediglich die Herausbildung einer eigenen Werteorientierung wird von den SekundarlehrerInnen zu einem höheren Anteil bei den Eltern (80%) verortet. Freizeiteinrichtungen und Freundeskreise spielen aus Sicht der LehrerInnen (SEK) eine untergeordnete Rolle.

Abbildung 2: Verortung politischer Bildung

(Sekundarstufe1, Mehrfachantworten)



Während die Schule für alle LehrerInnen eine wichtige Rolle in der politischen Bildung spielt, unterscheidet sich die Einschätzung der LehrerInnen, wie wichtig der außerschulische Bereich ist. LehrerInnen der NMS und Hauptschulen schreiben dem Freundeskreis und Freizeiteinrichtungen eine deutlich größere Bedeutung zu als AHS-LehrerInnen. Beispielsweise geben 73% der NMS-LehrerInnen, aber nur 26% der AHS-LehrerInnen an, SchülerInnen eignen sich die Fertigkeit, politische Entscheidungen und Probleme zu beurteilen, in Freizeiteinrichtungen wie z.B. Vereinen an.

Abbildung 3: Bedeutung von Freizeiteinrichtungen nach Schultyp

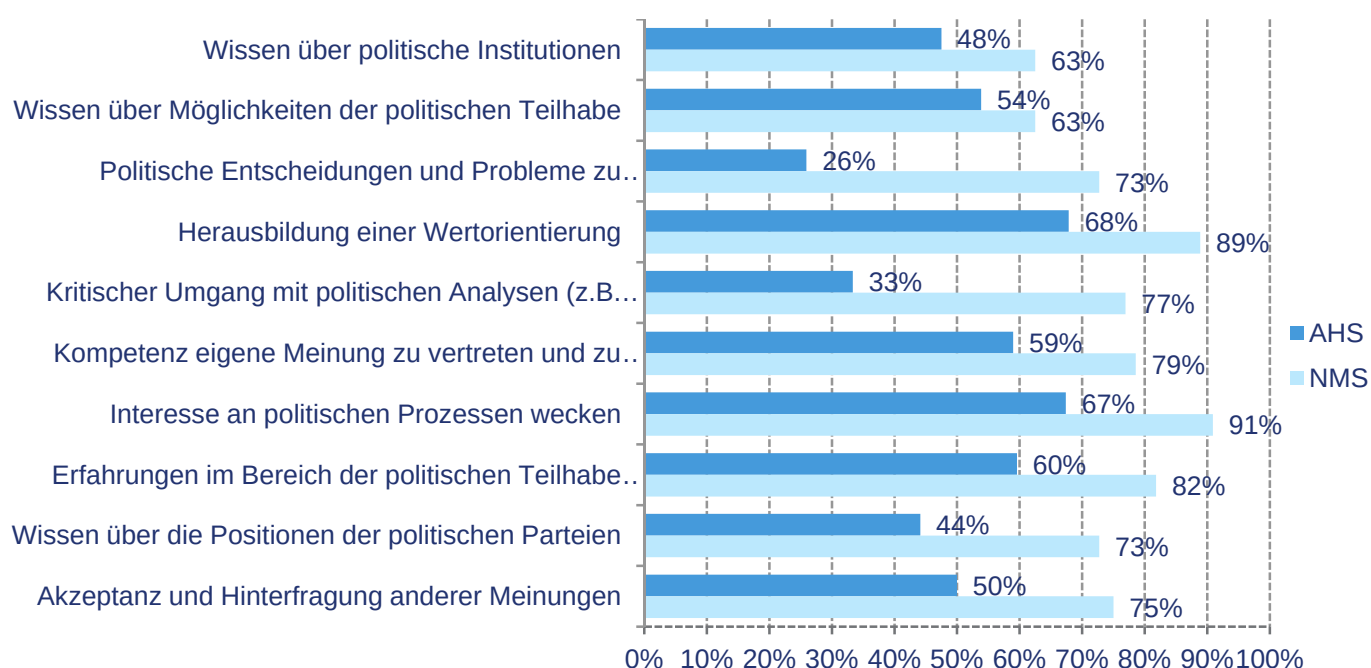
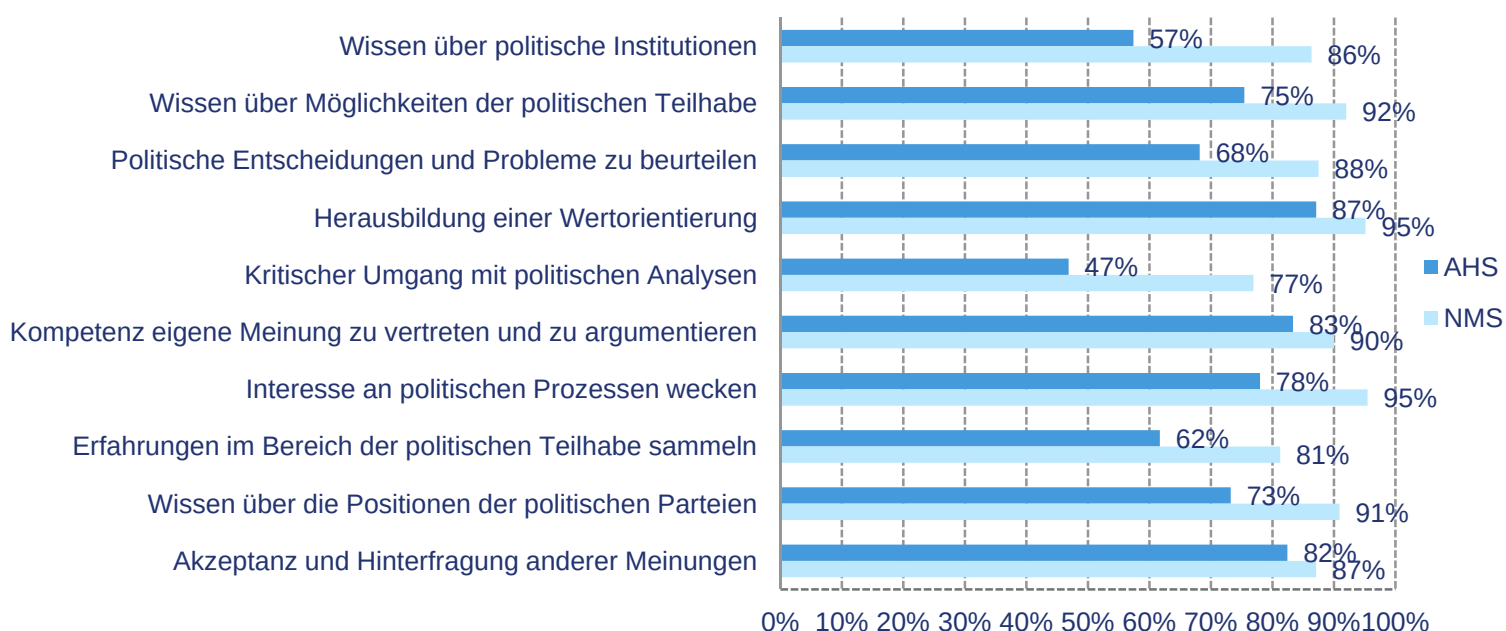


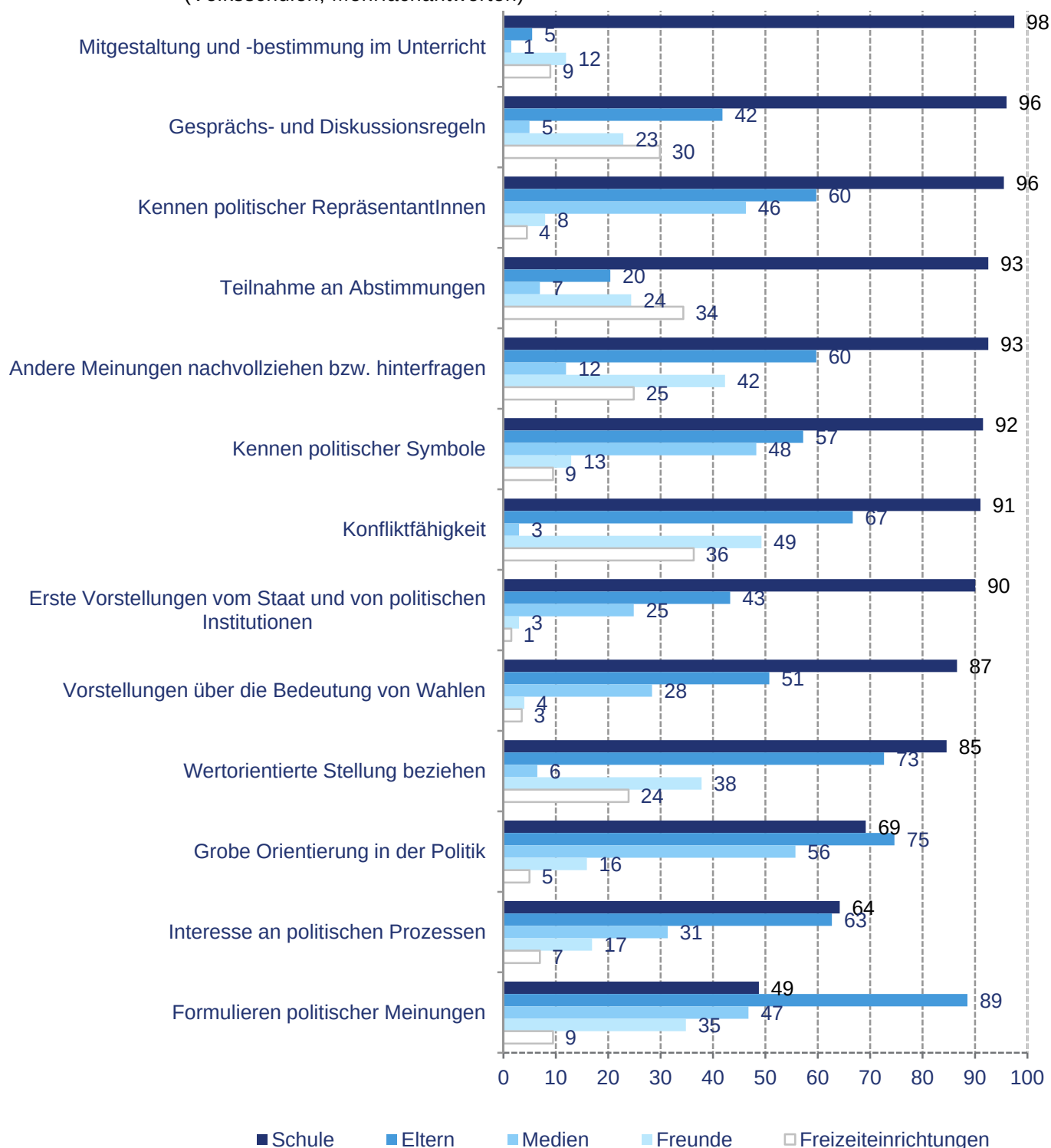
Abbildung 4: Bedeutung von FreundInnen nach Schultyp



Auch VolksschullehrerInnen sehen die Schule als entscheidende Institution im Bereich der politischen Bildung. Verglichen zu den SekundarstufelehrerInnen schreiben VolksschullehrerInnen den Eltern jedoch einen deutlich größeren Beitrag zu. Besonders entscheidend sind die Eltern demnach für das Herausbilden einer politischen Meinung sowie dafür, diese zu äußern (89%) und eine grobe Orientierung in der Politik zu bekommen (75%).

Abbildung 5: Verortung politischer Bildung

(Volksschulen, Mehrfachantworten)

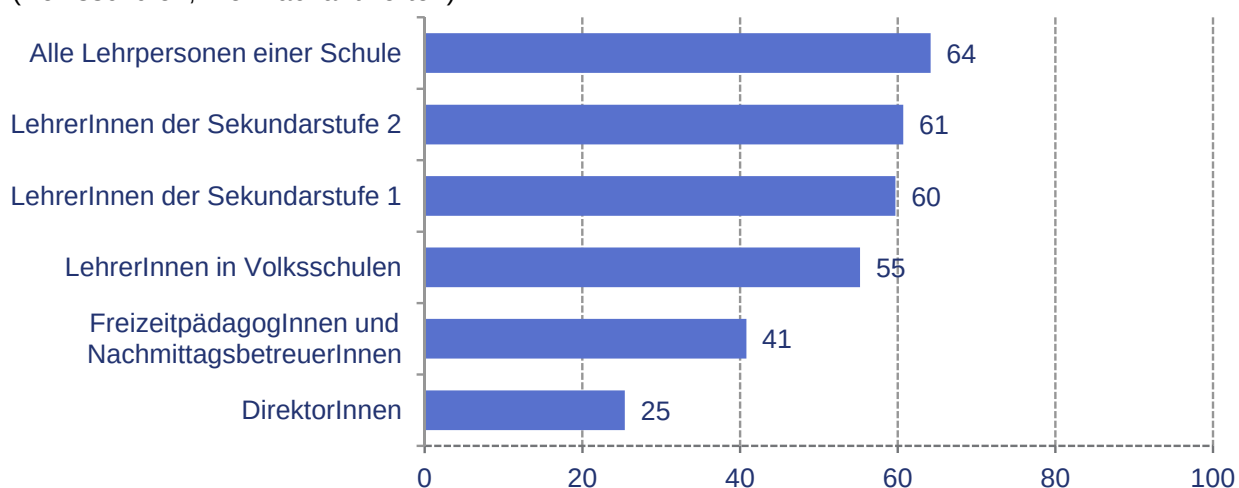


3.1.2 Die ganze Schule macht politische Bildung

Innerhalb der Schule wird die politische Bildung von jedem/r zweiten SekundarstufelehrerIn in Schulen der Sekundarstufe 1 verortet, nur jede/r Fünfte (21%) schreibt der Volksschule eine Verantwortung zu. Die Volksschulen selbst schreiben sich einen stärkeren Auftrag in der politischen Bildung zu, jede/r Zweite (55%) sieht hier die Volksschule gefordert.

Abbildung 6: Verortung innerhalb der Schule

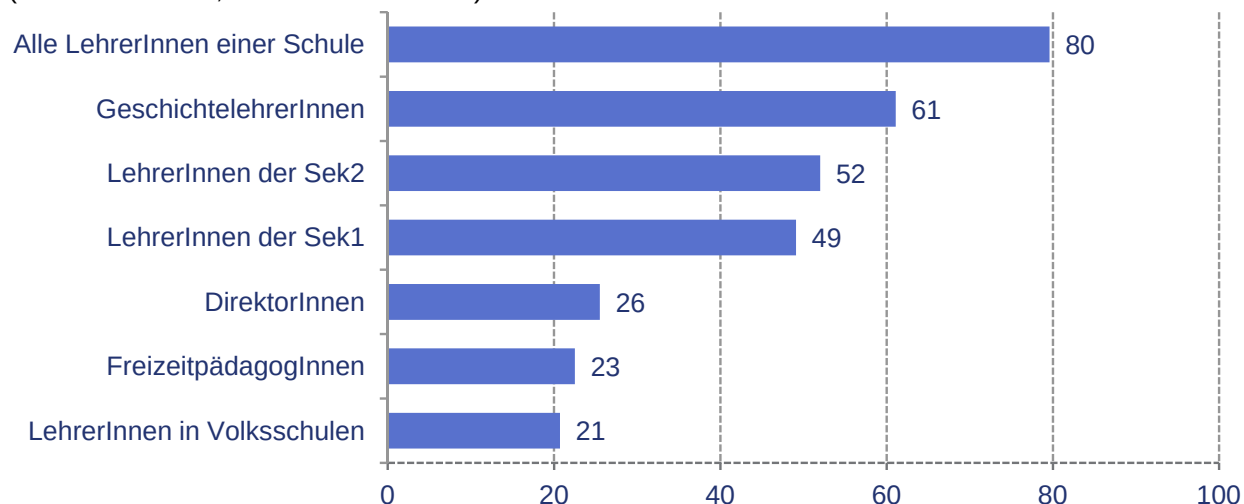
(Volksschulen, Mehrfachantworten)



Innerhalb der Sekundarstufe 1 richten die befragten LehrerInnen den Auftrag zur politischen Bildung an alle Lehrpersonen einer Schule (72%) und nicht nur an jene LehrerInnen für Geschichte und Sozialkunde (12%). Generell scheinen NMS-LehrerInnen einen stärkeren Appell an die Schule zu richten, früh und umfassend politische Bildung zu vermitteln. NMS-LehrerInnen sehen einen deutlichen Auftrag an die Sekundarstufe 1 (74%), AHS-LehrerInnen (49%) sind in dieser Frage gespalten.

Abbildung 7: Verortung innerhalb der Schule

(Sekundarstufe1, Mehrfachantworten)



Zwar verorten die LehrerInnen theoretisch die politische Bildung dem Auftrag entsprechend bei allen Lehrpersonen in der gesamten Schule, tatsächlich zeigt sich aber, dass vor allem GeschichtelehrerInnen in Fragen der politischen Bildung selbstbewusst sind und deutlich häufiger politische Bildung vermitteln als ihre KollegInnen der anderen Fachdisziplinen (Vgl. Kap. 6.4.1 Vertrautheit mit Themen).

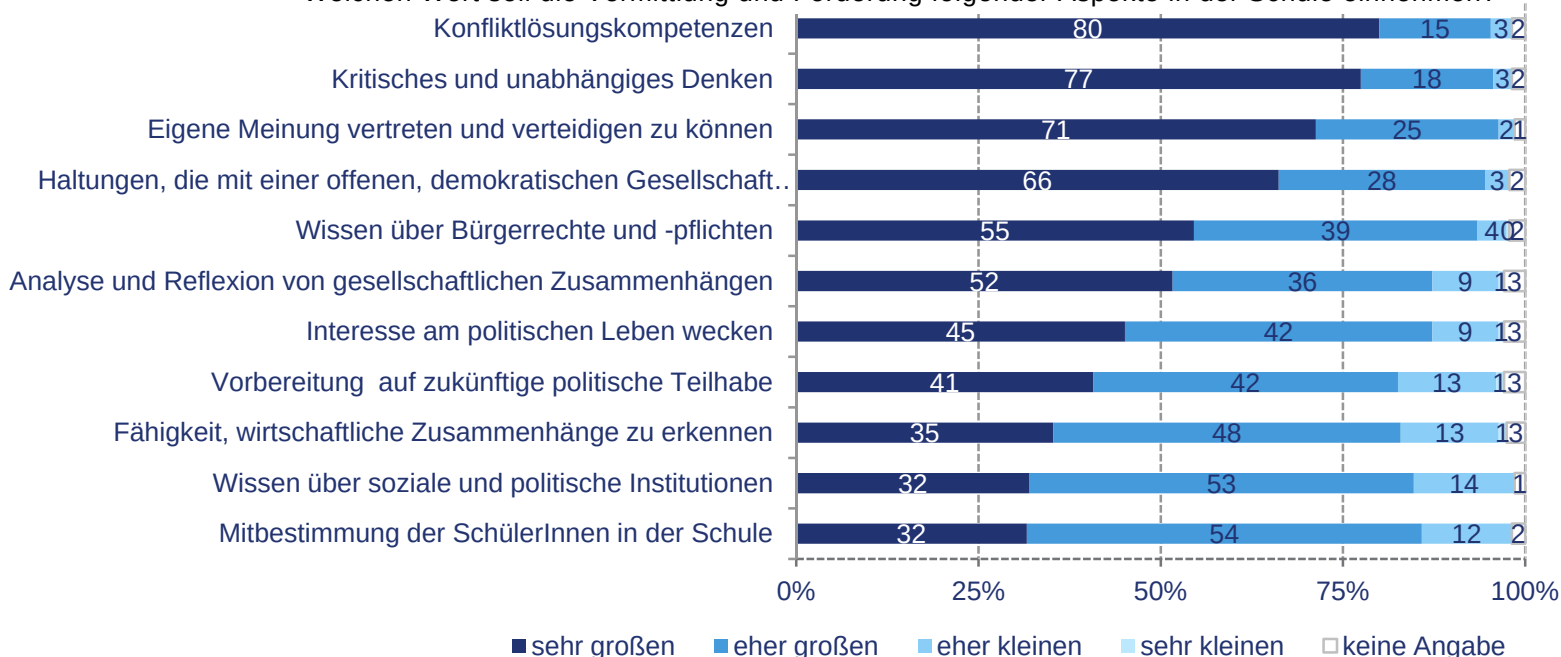
3.2 Was ist politische Bildung? Verständnis politischer Bildung

Politische Bildung ist nicht gleich politische Bildung. Die LehrerInnen haben unterschiedliche Vorstellung davon, was politische Bildung ist und was Teil der schulischen politischen Bildung sein sollte. Im folgenden Abschnitt werden die Dimensionen politischer Bildung, die den LehrerInnen wichtig sind, aufgezeigt.

Nahezu alle LehrerInnen finden die Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen eine zentrale Aufgabe der Schule: So geben 80% der LehrerInnen der Sekundarstufe 1 an, die Vermittlung und Förderung der Konfliktlösungskompetenz solle einen sehr großen Wert in der politischen Bildung einnehmen (Volksschule 82% sehr großen Wert). Weiters finden SekundarstufelehrerInnen, dass kritisches und unabhängiges Denken (76% sehr großen Wert) sowie die Kompetenz, die eigene Meinung vertreten und verteidigen zu können (71% sehr großen Wert), einen wichtigen Platz in der schulischen politischen Bildung einnehmen sollte. Demgegenüber wird die Fähigkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen (35% sehr großen Wert), sowie das Wissen über soziale und politische Institutionen als weniger wichtig erachtet. Auch die Mitbestimmung in der Schule (32% sehr großen Wert) sowie die Vorbereitung auf zukünftige politische Teilhabe ist vergleichsweise weniger zentral.

Abbildung 8: Verständnis politischer Bildung (Sekundarstufe 1)

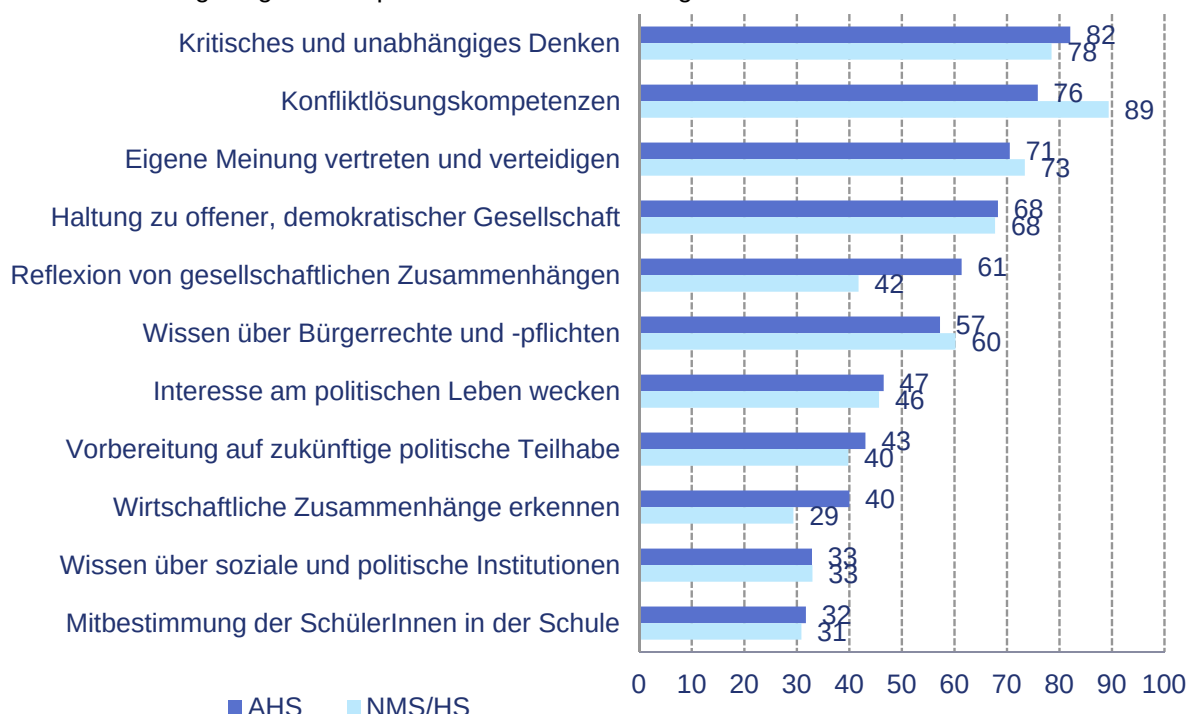
Welchen Wert soll die Vermittlung und Förderung folgender Aspekte in der Schule einnehmen?



Unterschiede im Verständnis der politischen Bildung zeigen sich zum Teil zwischen weiblichen und männlichen Lehrpersonen sowie zwischen LehrerInnen, die in NMS oder AHS unterrichten. Frauen schätzen die Wichtigkeit der Vorbereitung auf die zukünftige politische Teilhabe (45% sehr großen Wert) höher ein als ihre männlichen Kollegen (28% sehr großen Wert). Während LehrerInnen der NMS die Konfliktlösungskompetenz als wichtigeren Teil der politischen Bildung betrachten (89% sehr großen Wert NMS vs. 76% AHS), betonen die AHS-LehrerInnen die Analyse und Reflexion gesellschaftlicher wie wirtschaftlicher Zusammenhänge stärker (61% großer Wert gesellschaftliche Zusammenhänge AHS vs. 42% NMS).

Abbildung 9: Verständnis politischer Bildung nach Schultyp

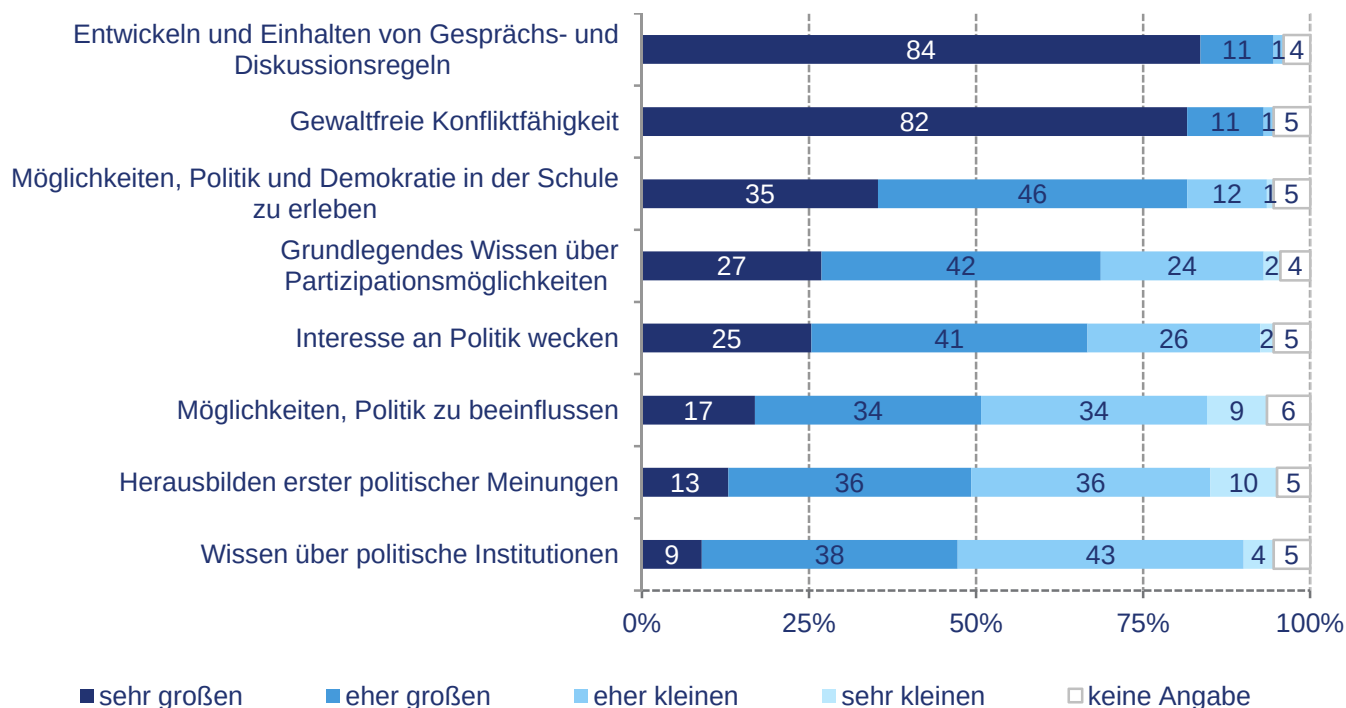
Anmerkung: folgende Aspekte sollen einen sehr großen Wert einnehmen



Neben der gewaltfreien Konfliktlösungskompetenz ist den VolksschullehrerInnen das Entwickeln und Einhalten von Gesprächs- und Diskussionsregeln besonders wichtig (Volksschule 84% sehr großen Wert). Volksschulen sollen damit in gewissem Maße die Grundlagen zu einem friedlichen Meinungsaustausch und zu Diskussionen in einer Demokratie schaffen. Aber auch Aufgaben, die näher am Kernprozess von Politik und politischen Institutionen sind, sollen Platz in der Volksschule finden.

Abbildung 10: Verständnis politischer Bildung (Volksschulen)

Welchen Wert soll die Vermittlung und Förderung folgender Aspekte in der Schule einnehmen?

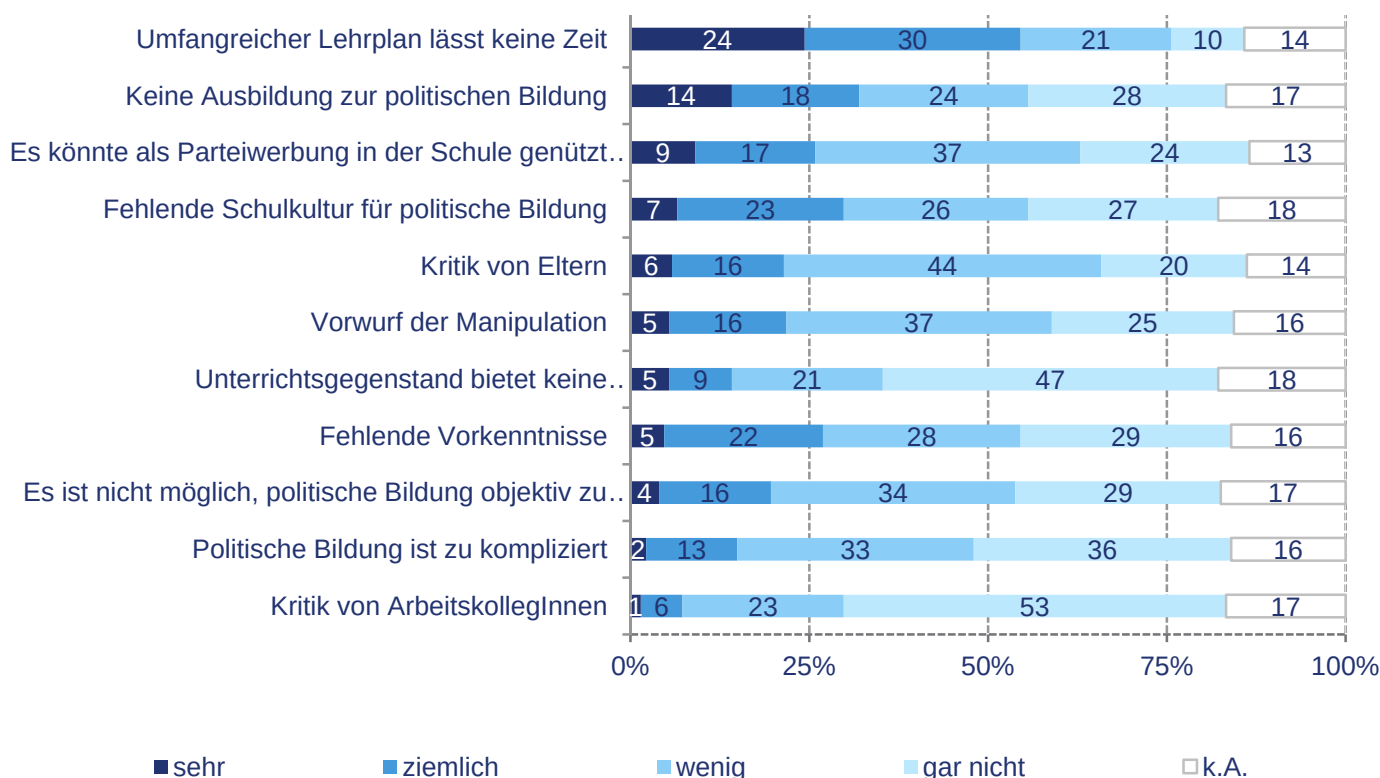


4 Angst vor Politik in der Schule

Was hindert LehrerInnen daran, politische Bildung auszuüben? Worin sehen sie Schwierigkeiten beim Unterrichten politischer Bildung?

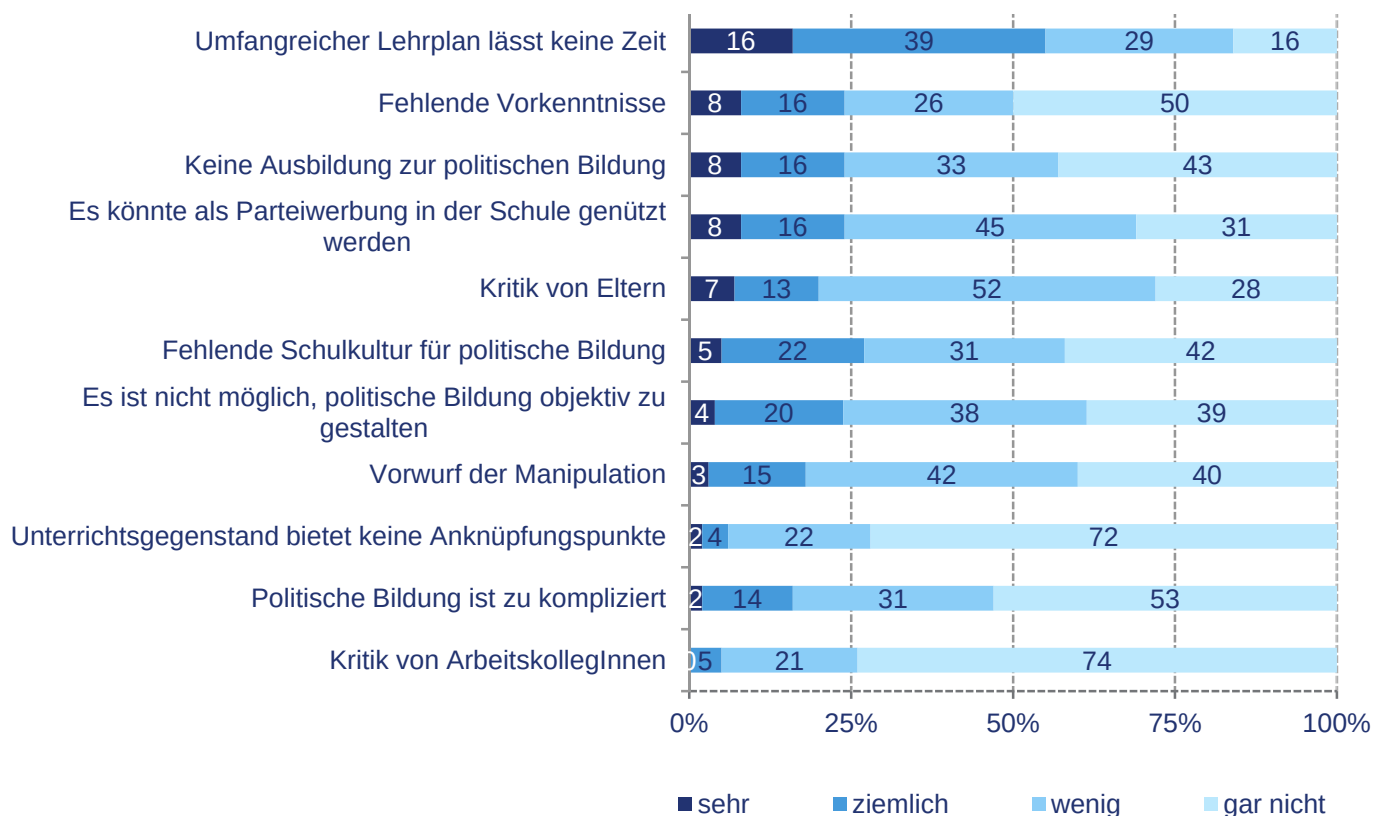
Es zeigt sich, weniger die typischen Vorurteile gegen politische Bildung in der Schule bereiten Schwierigkeiten als strukturelle Probleme. Die Hälfte der LehrerInnen sieht neben den umfangreichen Lehrplänen und Erwartungen keine Zeit für die politische Bildung (SEK 24% sehr, 30% ziemlich; VS 22% sehr, 31% ziemlich). Aber auch die fehlende Ausbildung im Bereich politische Bildung zählt zu den Hindernissen politischer Bildung (SEK 14% sehr, 18% ziemlich; VS 14% sehr, 16% ziemlich).

Abbildung 11: Ängste und Befürchtungen (Sekundarstufe 1)



Überraschenderweise zeigen sich die strukturellen Schwierigkeiten rund um das Unterrichten politischer Bildung auch bei jenen LehrerInnen, die Geschichte und Sozialkunde unterrichten. Zwar sehen die GSK-LehrerInnen allgemein weniger Schwierigkeiten mit dem Unterrichten politischer Bildung, dennoch gibt jede/r zweite GSK-LehrerIn an, dass der umfangreiche Lehrplan keine Zeit für politische Bildung lässt.

Abbildung 12: Befürchtungen der GSK-LehrerInnen



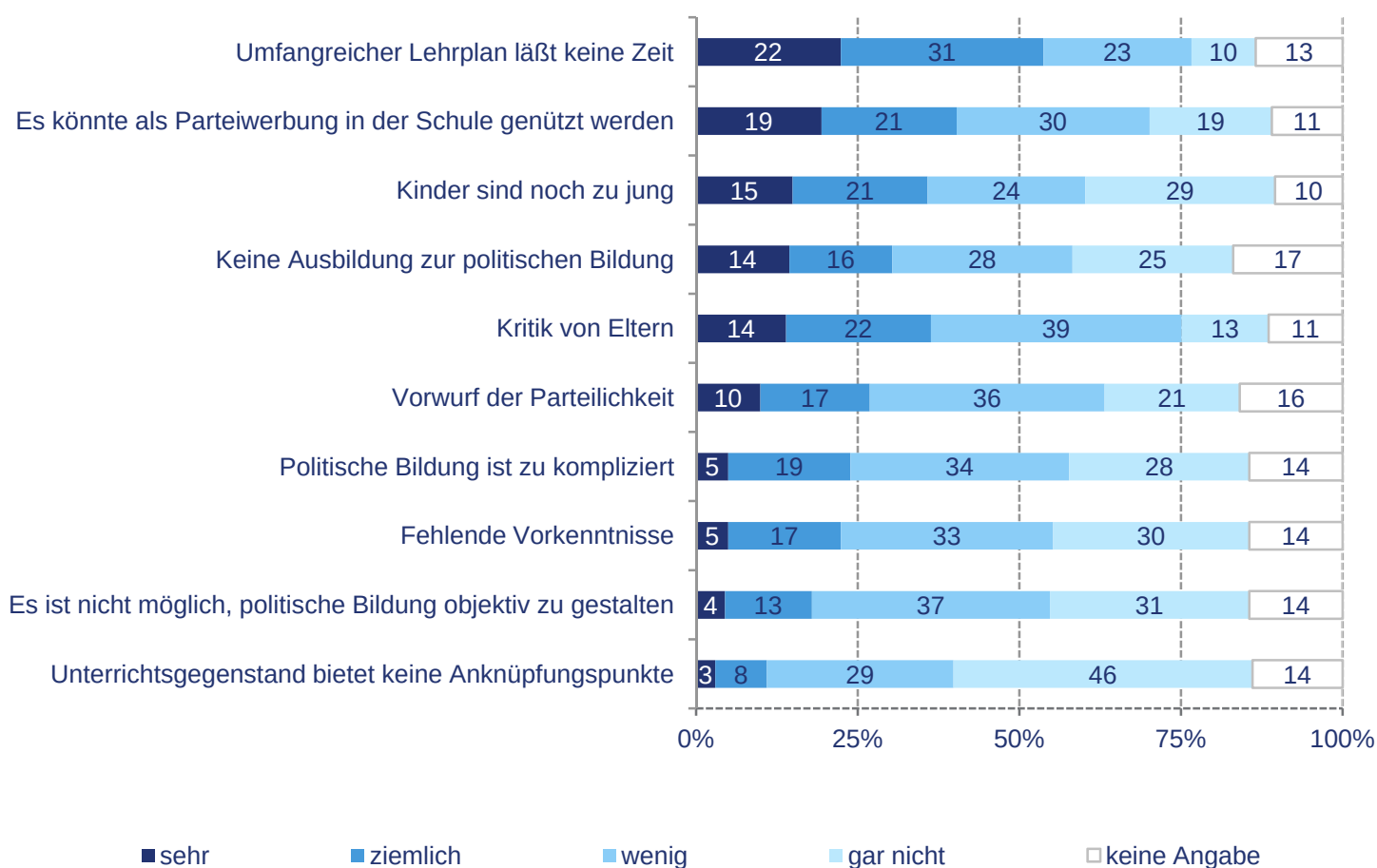
Es kann ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß, das die LehrerInnen für politische Bildung aufwenden und ihren dahin gehenden Befürchtungen aufgezeigt werden: Jene LehrerInnen, die wenig politische Bildung (im weitesten Sinne) in ihren Unterricht integrieren, sind häufiger der Ansicht, dass der Lehrplan keine Zeit dafür lässt (40% sehr und 37% ziemlich), dass die fehlende Ausbildung eine Schwierigkeit darstellt (29% sehr und 26% ziemlich) und dass ihr Fach keine Anknüpfungspunkte bietet (13% sehr und 20% ziemlich).

LehrerInnen der Sekundarstufe 1, die ein durchschnittliches Ausmaß an politischer Bildung unterrichten, sind häufiger als jene, die ein hohes Ausmaß unterrichten, der Ansicht, dass fehlende Vorkenntnisse (11% sehr und 25% ziemlich) und eine fehlende Ausbildung (17% sehr und 27% ziemlich) eine Schwierigkeit darstellen.

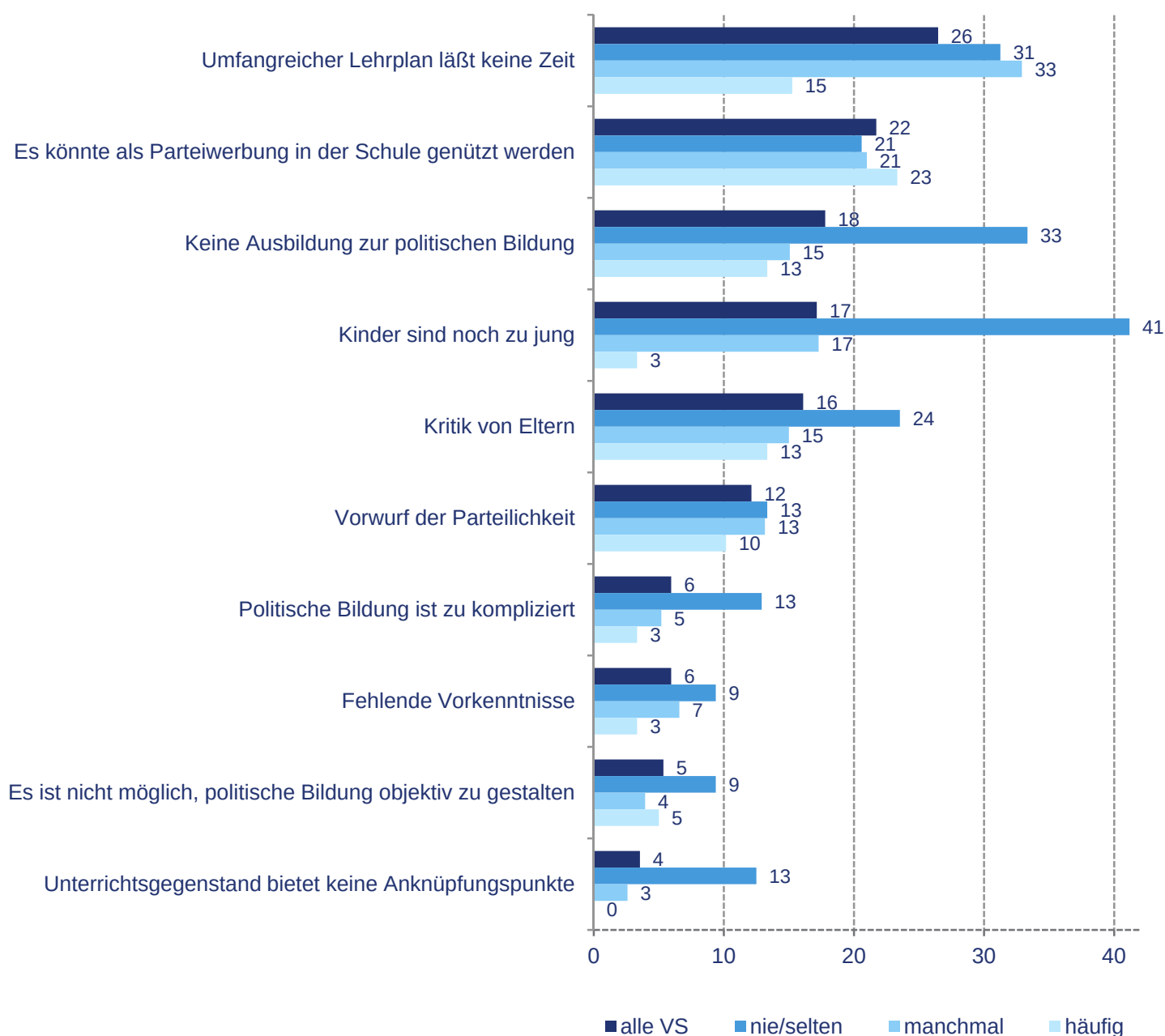
4.1 Ängste und Befürchtungen der VolksschullehrerInnen

Besonders in der Volksschule kommt die Angst hinzu, politische Bildung könnte als Parteiwerbung in der Schule genützt werden (VS 19% sehr, 21% ziemlich; SEK 9% sehr, 17% ziemlich). Die VolksschullehrerInnen schätzen die Kinder oftmals auch zu jung (15% sehr, 21% ziemlich) für politische Bildung ein.

Abbildung 13: Ängste und Befürchtungen (Volksschulen)



Jene VolksschullehrerInnen, die selbst keine oder selten politische Bildung ausüben, sehen mehr Schwierigkeiten. Besonders diese VolksschullehrerInnen empfinden die Kinder als zu jung (41% sehr, 29% ziemlich) und sie geben an, ihnen fehle neben den anderen Aufgaben die Zeit (31% sehr, 53% ziemlich).

Abbildung 14: Ängste und Befürchtungen nach Häufigkeit (Volksschulen)

An späterer Stelle im Bericht wird gezeigt, dass die eigene politische Sozialisation sowie das eigene politische Interesse und das Selbstvertrauen im Umgang mit Politik massive Auswirkungen auf die Einstellung der LehrerInnen sowie ihren Unterricht haben. Befürchtungen und Schwierigkeiten mit politischer Bildung müssen in diesem Zusammenhang betrachtet und diskutiert werden. Lehrpersonen, die selbst ein hohes politisches Selbstvertrauen haben und sich für Politik interessieren, trauen sich eher zu, politische Bildung zu vermitteln, und haben weniger Ängste und Befürchtungen rund um politische Bildung in der Schule (Vgl. Kap. 6.7 bzw. 7.7 Kontext politischer Bildung).

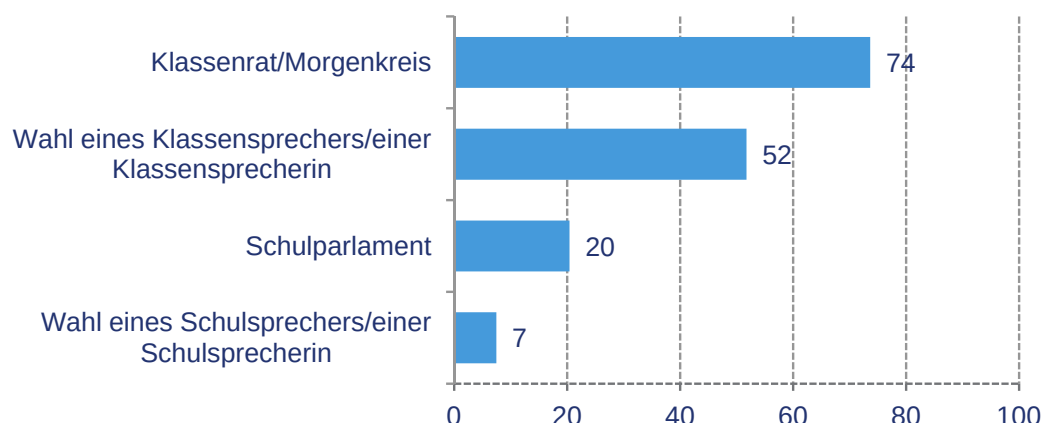
5 Schuldemokratie

Schule ist das zentrale außerfamiliäre Umfeld von Kindern und Jugendlichen. Es ist jener Ort, an dem sie mit den Normen und Werten der Gesellschaft konfrontiert werden und an dem sie lernen, mit einer Gemeinschaft umzugehen (Henkenborg 2005, Flanagan 2008). Schuldemokratie ist in diesem Zusammenhang als Feld zu verstehen, in dem junge Menschen Erfahrungen mit z.B. kollektiven Entscheidungsfindungen machen können.

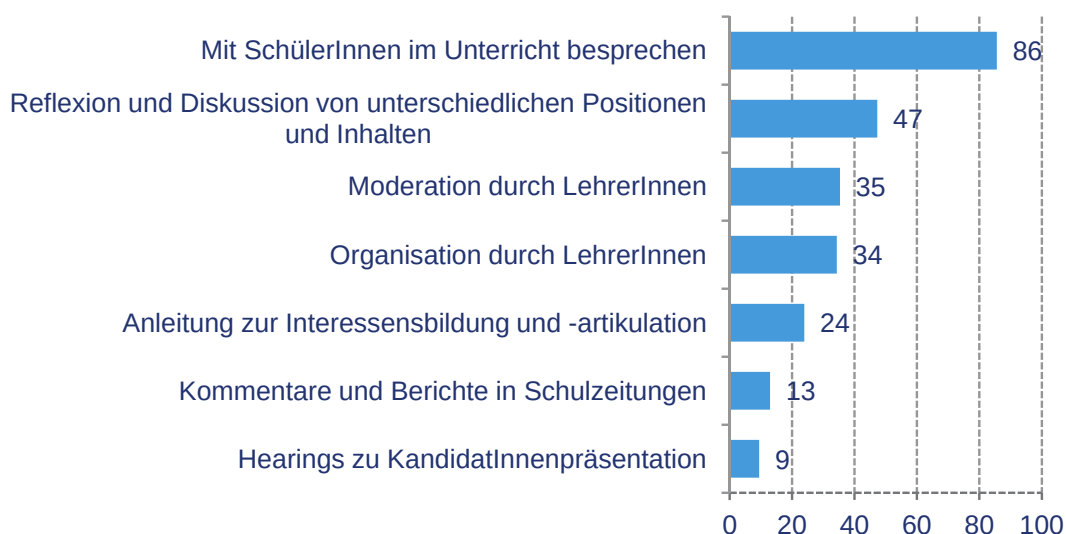
„Demokratie kann einmal erfahren werden als Feigenblatt, als Störfaktor, als Überfahrenwerden, als Ausgetrickstwerden, Abgeschnittensein von Informationsflüssen und Entscheidungsprozessen. Demokratie kann aber auch gelebt werden und so erfahren werden als Möglichkeit, seine eigenen Interessen und Ideen einem fairen Diskussionsprozess zu unterziehen, als Möglichkeit seinen Lebensbereich mitzubestimmen und im eigenen Sinne positiv zu verändern (Pichler 2006, S. 206).

Dass das Erleben und Leben von Demokratie im Schulkontext verbunden ist mit einem tiefer gehenden Verständnis von politischen Prozessen und höherer politischer Selbstwirksamkeit (Torney-Purta 2002), untermauert die Bedeutung von Schuldemokratie als Teil der politischen Bildung.

Während das SchülerInnenvertretungsgesetz eine Palette an Mitbestimmungsprozedere für höhere Schulen vorsieht, wird die Volksschule bislang ausgespart. Einige Schulen und LehrerInnen haben dennoch schuldemokratische Prozedere in Volksschulen verankert. Wie bereits zu Beginn gezeigt wurde, sehen die VolksschullehrerInnen einen wichtigen Teil der politischen Bildung für Kinder darin, Demokratie und Politik in der Schule erlebbar zu machen (35% sehr, 46% eher großen Wert in der VS) (Vgl. Kap. 3.2 Was ist politische Bildung? Verständnis politischer Bildung). Diesen Anspruch an die politische Bildung in der Volksschule versuchen einige LehrerInnen auch umzusetzen. In 7 von 10 Klassen (73%) findet ein Klassenrat oder Morgenkreis statt, indem z.B. aktuelle Themen oder Probleme besprochen werden. Jede/r zweite VolksschullehrerIn (52%) gibt an, dass Wahlen zum/zur KlassensprecherIn durchgeführt werden. In jeder zehnten Schule wird ein/e SchulsprecherIn gewählt. Einige Schulen erweitern die Mitbestimmungsmöglichkeiten und das Erleben von Demokratie durch Schulparlamente (20%). Ergänzt wird diese Sammlung in manchen Schulen durch Abstimmungen im Schulalltag, Postkästen, in welchen die Kinder Beschwerden oder Wünsche deponieren dürfen, oder auch SchülerInnenzeitungen.

Abbildung 15: Schuldemokratie (Volksschule)

Besonders wirksam ist Schuldemokratie dann, wenn sie begleitet, besprochen und reflektiert wird. In fast allen Volksschulen (86%) werden die Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht besprochen, häufig werden verschiedene Positionen und Inhalte reflektiert (47%). Ein Drittel der Partizipationsmöglichkeiten wird von den LehrerInnen der Volksschulen (35%) moderiert bzw. organisiert (34%). Deutlich seltener finden Hearings zu Wahlen statt.

Abbildung 16: Vor- und Nachbereitung (Volksschule)

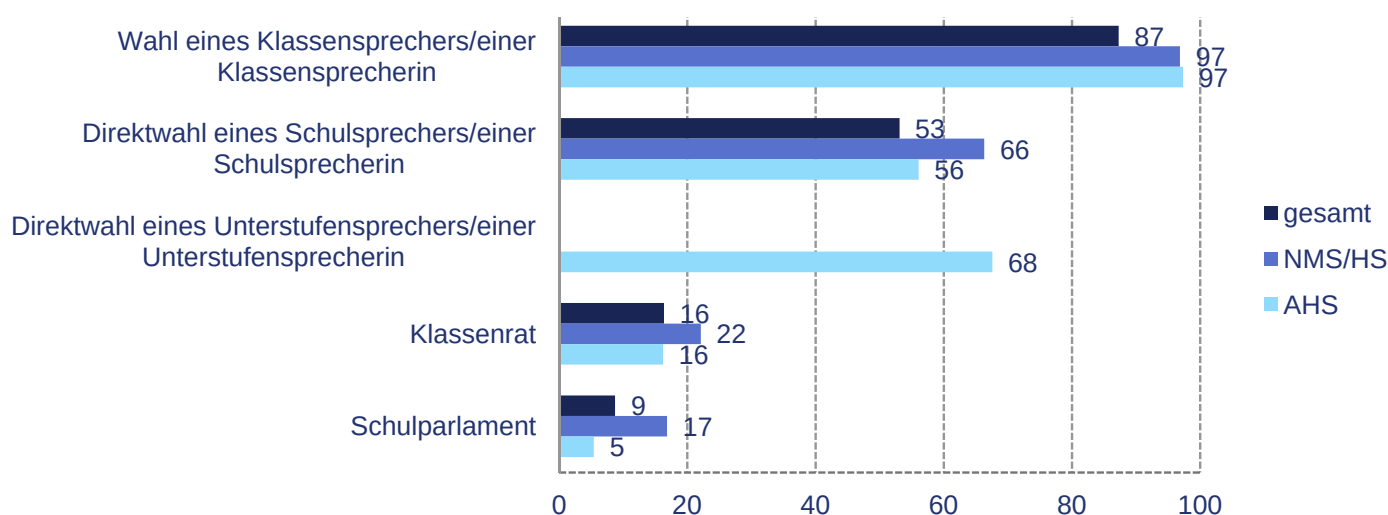
Schuldemokratie Sekundarstufe 1

In den meisten Schulen der Sekundarstufe 1 werden die Vorgaben des SchülerInnenvertretungsgesetzes umgesetzt und Wahlen zur repräsentativen Demokratie innerhalb der Schule durchgeführt. In so gut wie allen Schulen werden KlassensprecherInnen gewählt (97% AHS bzw. NMH/HS). In der Mehrheit der Schulen der NMS/HS wird zudem ein/e SchulsprecherIn direkt von allen SchülerInnen (NMS/HS 66%) gewählt. In zwei Drittel der Gymnasien werden zwar die UnterstufensprecherInnen durch alle SchülerInnen gewählt,

aber nur in jeder zweiten AHS dürfen auch alle SchülerInnen den/die SchulsprecherIn wählen.

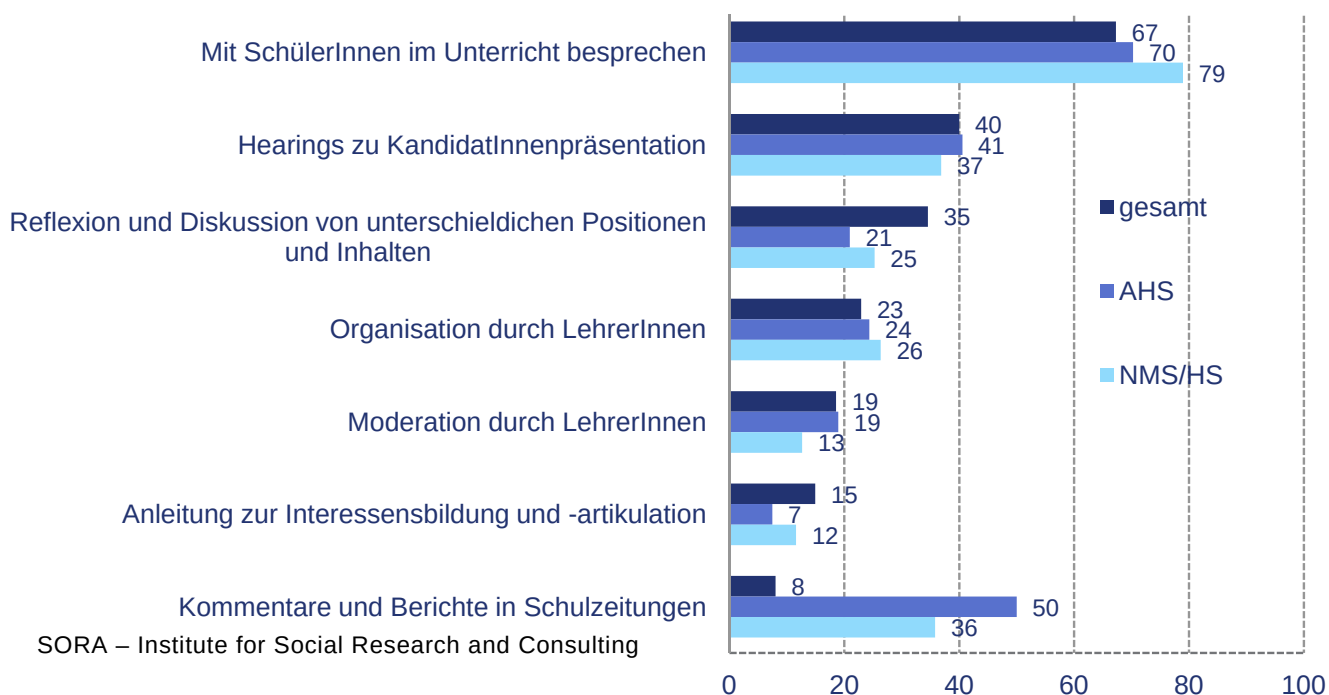
In Sonderschulen werden diese Vorgaben oftmals nicht umgesetzt oder können nicht umgesetzt werden, was das Gesamtergebnis etwas schwächer werden lässt.

Abbildung 17: Schuldemokratie (Sekundarstufe1)



In manchen Schulen finden begleitende Vor- und Nachbereitungen statt. Hearings zur KandidatInnenpräsentation werden in 4 von 10 Sekundarstufe 1-Schulen durchgeführt. Ebenfalls werden die Partizipationsmöglichkeiten oftmals im Unterricht aufgegriffen und besprochen (70% AHS, 79% NMS/HS). In den Wiener Gymnasien sind zudem Schulzeitungen (50% AHS, 36% NMS/HS) weiter verbreitet, die Schuldemokratie beleuchten und diskutieren und offenbar ähnlich wie in der großen Politik als weiteres Standbein der Schuldemokratie agieren.

Abbildung 18: Vor- und Nachbereitung (Sekundarstufe 1)



Alles in allem kann festgehalten werden, dass Schuldemokratie in vielen Bereichen der Wiener Schulen stattfindet, allerdings oftmals sehr formalisiert umgesetzt und nicht wirklich gelebt wird. Damit Schuldemokratie wirklich wirksam und zu einer Demokratieerziehung beitragen kann, ist ein weiterer Ausbau der Vor- und Nachbereitungen im Unterricht wesentlich. Schule muss dafür ein Ort werden, indem verschiedene Positionen abgewogen und ausverhandelt werden. Mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten und -umsetzungen sind auch die LehrerInnen selbst noch nicht zufrieden. Nur etwa jede/r zehnte LehrerIn der Sekundarstufe 1 stellt sich selbst ein gutes Zeugnis im Bereich der Mitbestimmung der Gestaltung des Unterrichts aus (9% gelingt sehr gut).

6 Politische Bildung in der Sekundarstufe 1

6.1 Vorbereitung auf politische Partizipation

Das Jugendalter ist in Hinblick auf die politische Sozialisation besonders relevant (u.a. Niemi & Hepburn 1995). Die Forschung zum politischen Interesse zeigt beispielsweise, dass dieses bis zu einem Alter von 25 Jahren ansteigt, darüber hinaus jedoch über die gesamte weitere Lebensspanne hinweg relativ konstant bleibt (Prior 2010, Neundorfer et al. 2012). Als grundlegende Voraussetzung von politischer Partizipation (u.a. Amadeo et al. 2002) ist politisches Interesse bzw. das Wecken davon auch zentraler Bestandteil der politischen Bildung im Schulkontext.

Dass der Zusammenhang zwischen politischem Interesse und politischer Partizipation ein wechselseitiger ist, hat sich im Zuge der Wahlaltersenkung in Österreich gezeigt. Ein höheres politisches Interesse bringt nicht nur eine stärkere politische Partizipation mit sich. Die Möglichkeit zur Partizipation weckt auch Interesse (siehe dazu auch Quintelier & Hooge 2011): Die neu wahlberechtigten SchülerInnen äußerten ein besonders starkes Bedürfnis nach Information und sie richteten dieses Bedürfnis allen voran an ihre Schulen (Schwarzer & Zeglovits 2012).

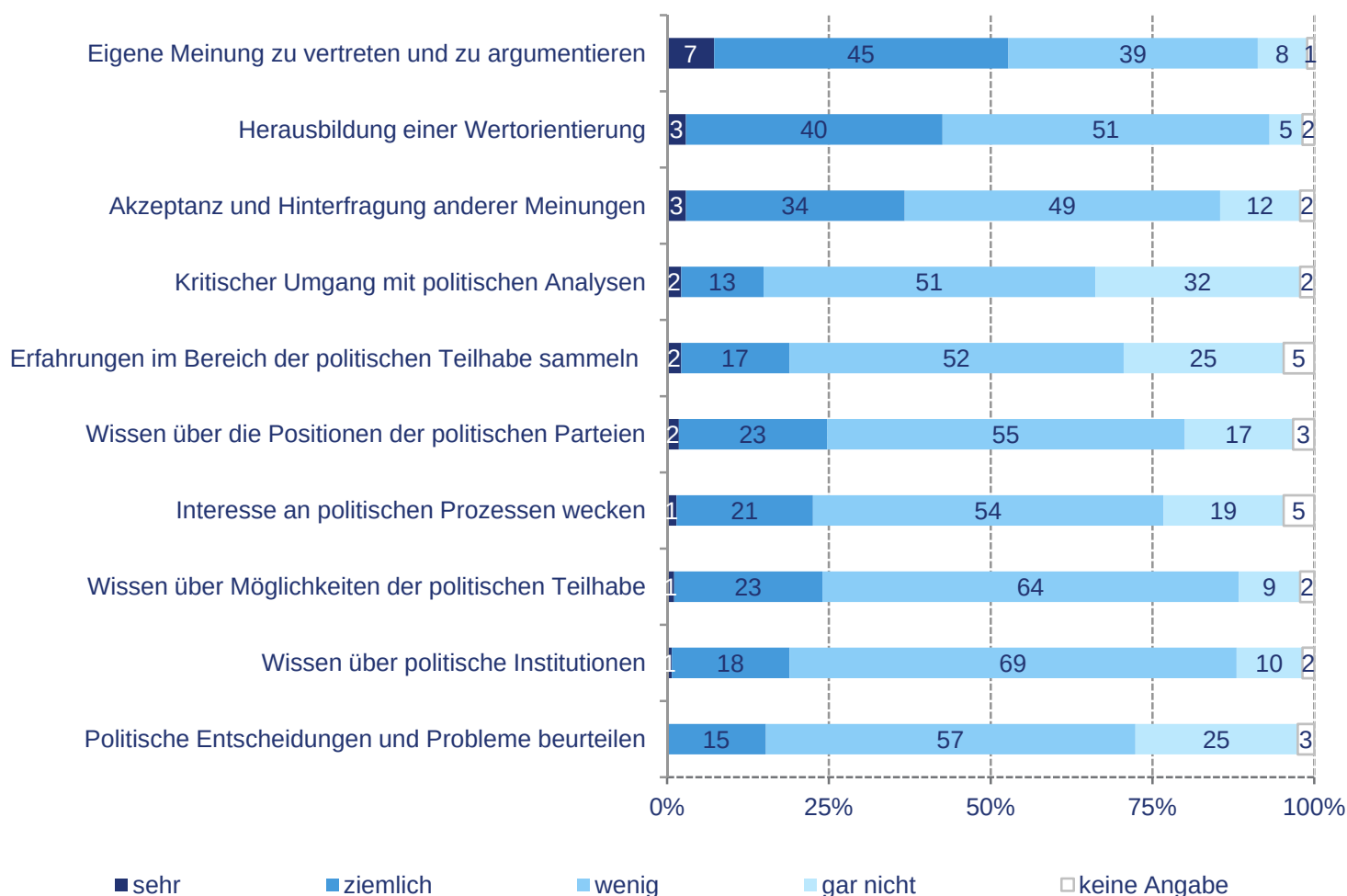
Auch aufseiten der Schulen konnten mit der Wahlaltersenkung Veränderungen beobachtet werden. So hat ihre Bedeutung für das Ausmaß des politischen Interesses der SchülerInnen deutlich zugenommen, während jene der Eltern – vor der Wahlaltersenkung die zentrale Einflussquelle – zurückgegangen ist (Zeglovits & Zandonella 2013). Schulen in Österreich fühlen sich demnach verstärkt für politische Bildung zuständig, seit sie es mit wahlberechtigten SchülerInnen zu tun haben, die an der gesellschaftlichen Entwicklung durch die Wahl ihrer Repräsentation mitwirken können (siehe dazu auch Franklin 2004).

6.2 Politisches Wissen und Fertigkeiten der SchülerInnen

Das Kompetenzmodell der politischen Bildung sieht vor, dass Jugendliche in der Schulzeit sowohl politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz, politische Sachkompetenz wie auch Arbeitswissen erwerben sollen (Vgl. Kap. 1 Politische Bildung in Österreich). Wie schätzen nun die LehrerInnen das Wissen und die Fertigkeiten ihrer SchülerInnen ein? Welche Teilbereiche der Kompetenzen politischer Bildung werden in der Schule gut umgesetzt, welche können momentan weniger gut weitergegeben werden?

Nach Angaben der LehrerInnen der Sekundarstufe 1 verfügt die Mehrzahl ihrer SchülerInnen über die Fähigkeit, politische Entscheidungen und Probleme beurteilen (72%) sowie die eigene Meinung vertreten und argumentieren zu können (52%). Eine Werteorientierung haben 43% der SchülerInnen herausgebildet, andere Meinung hinterfragen und akzeptieren kann rund ein Drittel (37%). Mehrheitlich vermissen die LehrerInnen der Sekundarstufe 1 folgende Kompetenzen und Fähigkeiten bei ihren SchülerInnen: Kritischer Umgang mit politischen Analysen (83% wenig oder gar nicht), Wissen über politische Institutionen (79%), Erfahrungen im Bereich der politischen Teilhabe (76%), Wissen und Möglichkeiten der politischen Teilhabe (74%), Interesse an politischen Prozessen (73%) sowie Wissen über die Positionen der politischen Parteien (72%).

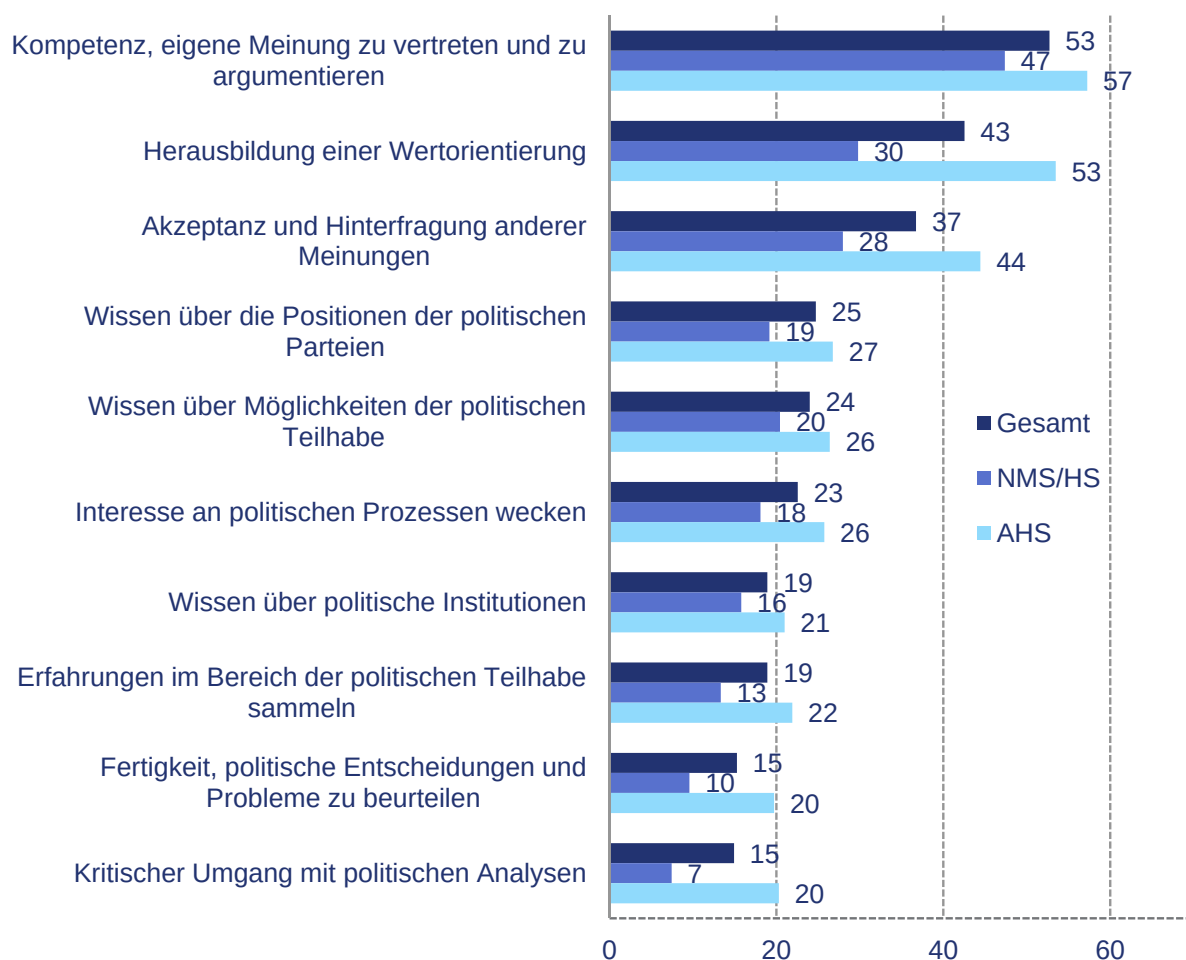
Abbildung 19: Wissen und Fertigkeiten der SchülerInnen (SEK1)



Diese doch pessimistische Einschätzung des politischen Wissens und der Fertigkeiten der SchülerInnen zieht sich im Wesentlichen durch alle Gruppen von LehrerInnen. Unterschiedlich wird die Werteausbildung der Wiener SchülerInnen sowie die Fähigkeit, andere Meinungen zu akzeptieren, beurteilt: Während 53% der AHS-LehrerInnen ihren SchülerInnen eine Werteorientierung zusprechen, würden dies lediglich 30% der NMS-LehrerInnen sagen.

Abbildung 20: Wissen und Fertigkeiten nach Schultyp

Anmerkung: sehr und ziemlich zusammengezählt



Dass damit ein Großteil der Vorgaben aus dem Kompetenzmodell nicht erfüllt wird, eröffnet die Frage, inwieweit diese weiten und umfangreichen Ziele der politischen Bildung für die Schulen erreichbar sind und wie LehrerInnen diese mit ihren SchülerInnen erarbeiten können (Vgl. Kap. 4 Angst vor Politik in der Schule). Betrachtet man im Hintergrund dieser Ergebnisse das Kompetenzmodell politischer Bildung, zeigt sich, dass zwar die Urteilskompetenz einen hohen Stellenwert einnimmt, nicht jedoch die Handlungskompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Sachkompetenz.

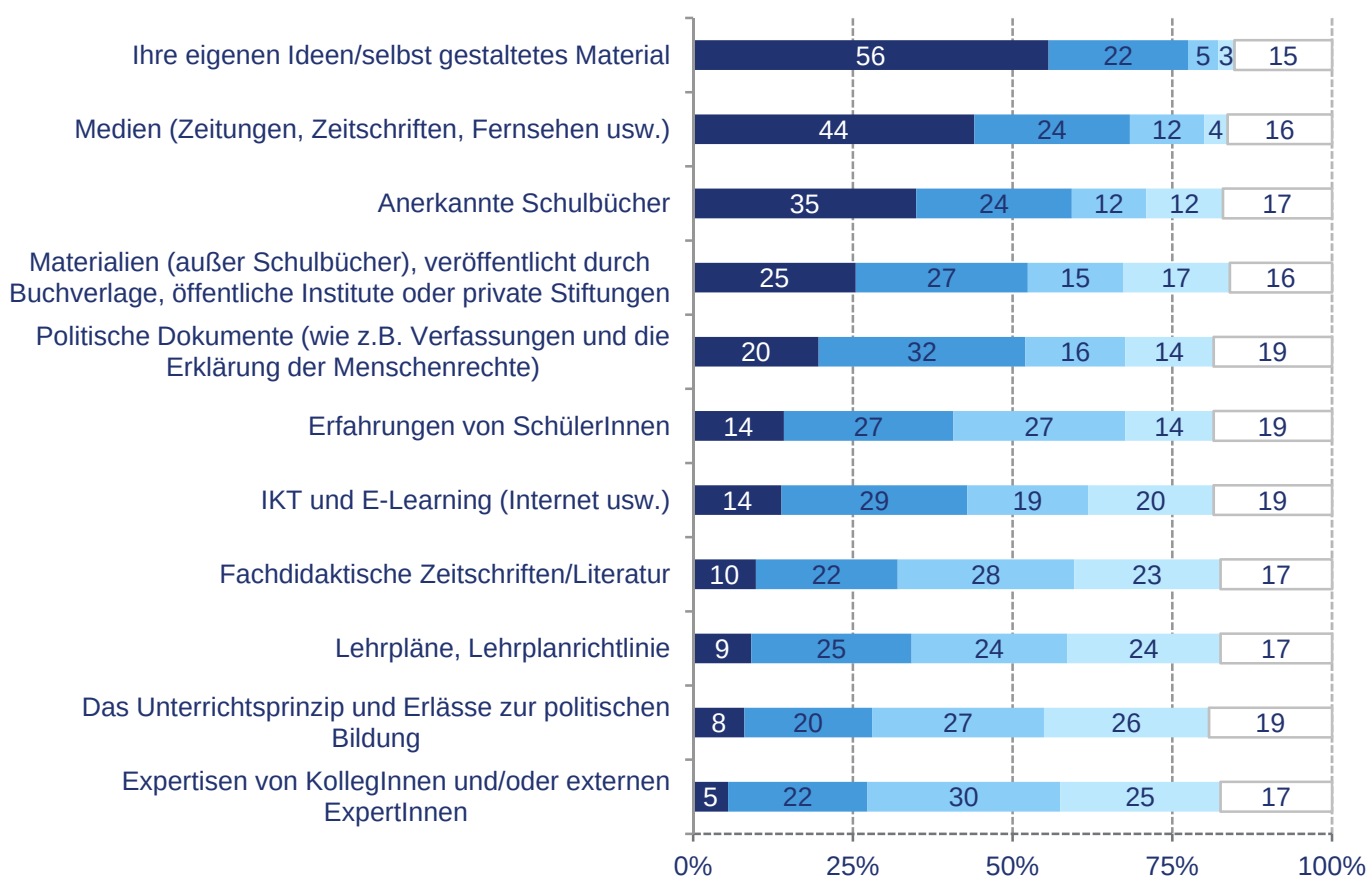
6.3 Methoden und Intensität politischer Bildung

Wie findet nun politische Bildung im Unterricht statt? Wie wird Politik im Unterricht vermittelt und mit welchen Lehrmethoden?

Bei der **Vorbereitung der politischen Bildung** in ihrem Unterricht verlassen sich die LehrerInnen (SEK1) hauptsächlich auf ihre eigenen Ideen und selbst gestaltetes Material. Vielen LehrerInnen fehlen möglicherweise in den herkömmlichen Materialien Anknüpfungspunkte, wie sie politische Bildung in ihren Unterricht einbauen können. Neben den eigenen Ideen greifen sie auf Medien (Zeitungen etc.) sowie Schulbücher zurück. Eine untergeordnete Rolle spielen Lehrpläne und Erlässe. Die Erfahrungen der SchülerInnen werden vergleichsweise selten von den LehrerInnen in ihren Vorbereitungen aufgegriffen.

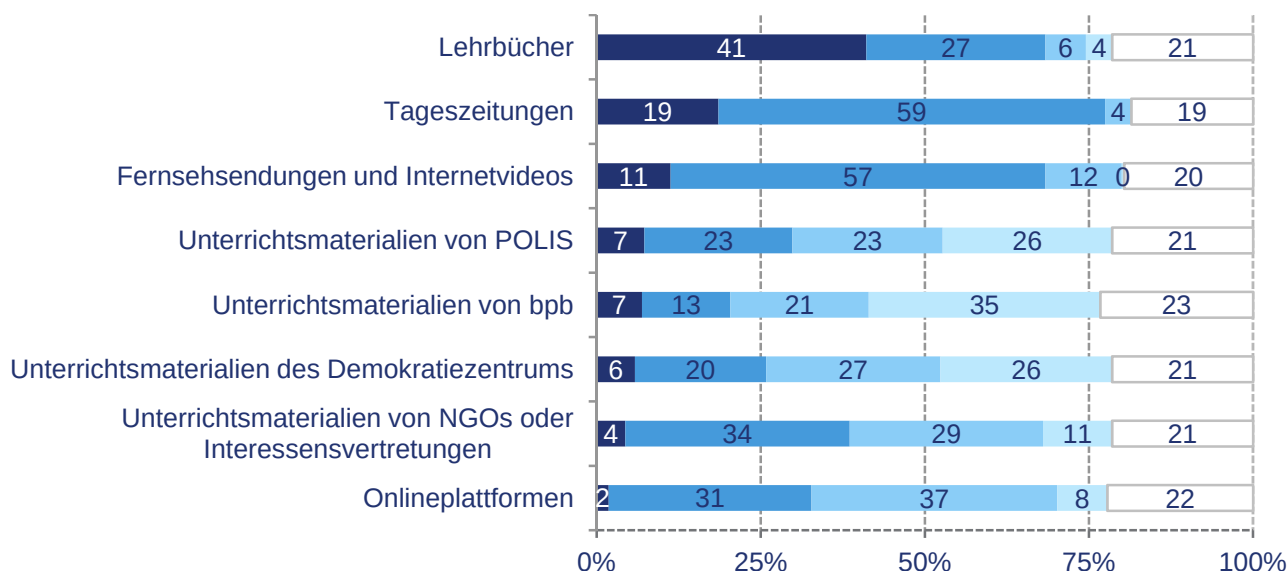
Ein wesentlicher Befund zur politischen Bildung ist daher, dass politische Bildung nicht wie andere Unterrichtsprinzipien entsprechend der Lehrpläne und Lehrplanrichtlinien unterrichtet wird. An die Stelle der Fachdidaktik und Professionalisierung rückt eine subjektive Umsetzung des Lehrauftrages zur politischen Bildung, die stark von der einzelnen Lehrperson abhängt.

Abbildung 21: Vorbereitung politischer Bildung



Die **Grundlage des Unterrichts zur politischen Bildung** selbst stellen dann aber wieder Lehrbücher dar. Aber auch Tageszeitungen, Fernsehsendungen und Internetvideos werden für den Unterricht herangezogen.

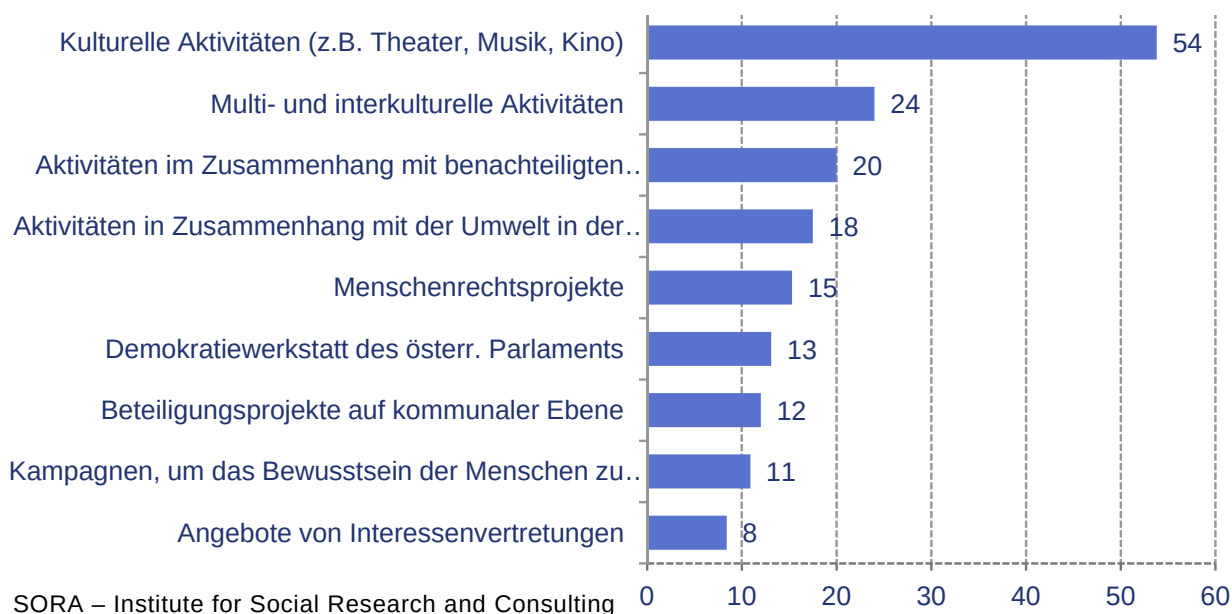
Abbildung 22: Zwecke von Lehrmaterialien in der politischen Bildung (SEK1)



■ Als Grundlage für den Unterricht ■ Als Ergänzung ■ Verwende ich nicht ■ Ist mir nicht bekannt ■ Keine Angabe

Schulen und Lehrpersonen unternehmen eine Vielzahl von Ausflügen, um ihren SchülerInnen Unterrichtsinhalte greifbarer zu machen. Besonders beliebt sind kulturelle Aktivitäten wie der Besuch eines Theaters oder Kinos. Auch politische Bildung wird unter anderem über solche Aktivitäten vermittelt. Verglichen mit den kulturellen Aktivitäten werden politisch bildnerische Aktivitäten deutlich seltener gesetzt.

Abbildung 23: Aktivitäten mit NGOS und anderen (SEK1)



6.4 Vertrautheit mit politischer Bildung

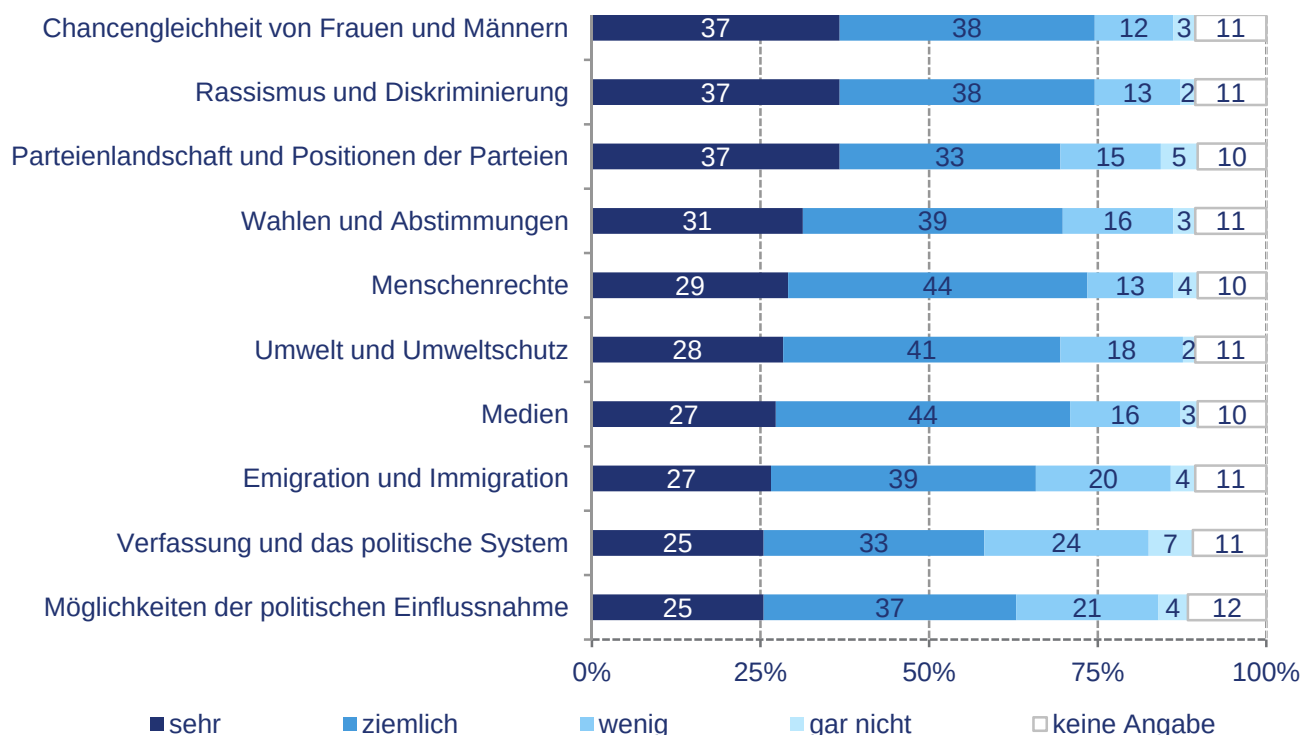
Auch LehrerInnen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Interesses für Politik. Durch die fehlende Professionalisierung der politischen Bildung schlagen sich diese individuellen Charakteristika der LehrerInnen in ihrem Unterricht nieder. Viele LehrerInnen versuchen dennoch, politische Bildung zu vermitteln, und greifen auf Themen und Bereiche der politischen Bildung zurück, die ihnen persönlich vertrauter sind.

6.4.1 Vertrautheit mit Themen

Die LehrerInnen (SEK1) wurden bei dieser Studie gebeten, ihre Vertrautheit mit dem Unterrichten verschiedener Themen politischer Bildung selbst einzuschätzen.

Es zeigt sich, dass die befragten LehrerInnen ein sehr hohes Selbstvertrauen beim Unterrichten vieler Themen haben. Ein gutes Drittel ist mit den meisten Themen sehr vertraut, ein weiteres ziemlich. Besonders viele LehrerInnen vertrauen ihren Kompetenzen beim Unterrichten von Chancengleichheit von Frauen und Männern (37% sehr, 38% ziemlich), Rassismus und Diskriminierung (37% sehr, 38% ziemlich). Unsicherer sind viele LehrerInnen darin, den SchülerInnen zu vermitteln, wie sie politisch Einfluss nehmen können (25% sehr, 37% ziemlich) oder wie die Verfassung und das politische System funktionieren (25% sehr, 33% ziemlich).

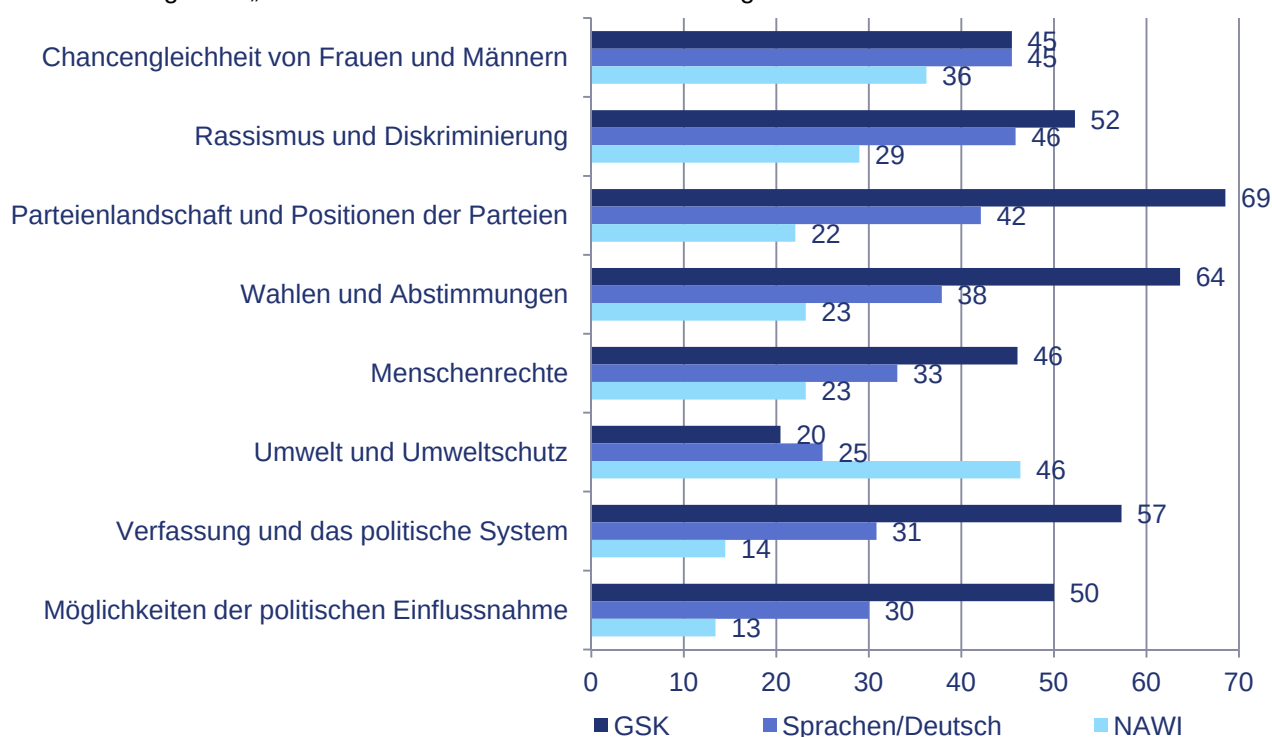
Abbildung 24: Vertrautheit mit Themen (SEK1)



Während GeschichtelehrerInnen bei vielen Themen das Gefühl haben, mit diesen vertraut zu sein, sind LehrerInnen naturwissenschaftlicher Gegenstände wie Mathematik selbstkritischer. Diese LehrerInnen haben jedoch im Bereich Umwelt und Umweltschutz ein hohes Selbstvertrauen (46% sehr vertraut, 41% ziemlich vertraut). Hier zeigt sich gut, dass LehrerInnen in ihrer Rolle als politische BildnerInnen auf jene Themen und Bereiche zurückgreifen, die ihnen und ihren Interessen Anknüpfungspunkte liefern.

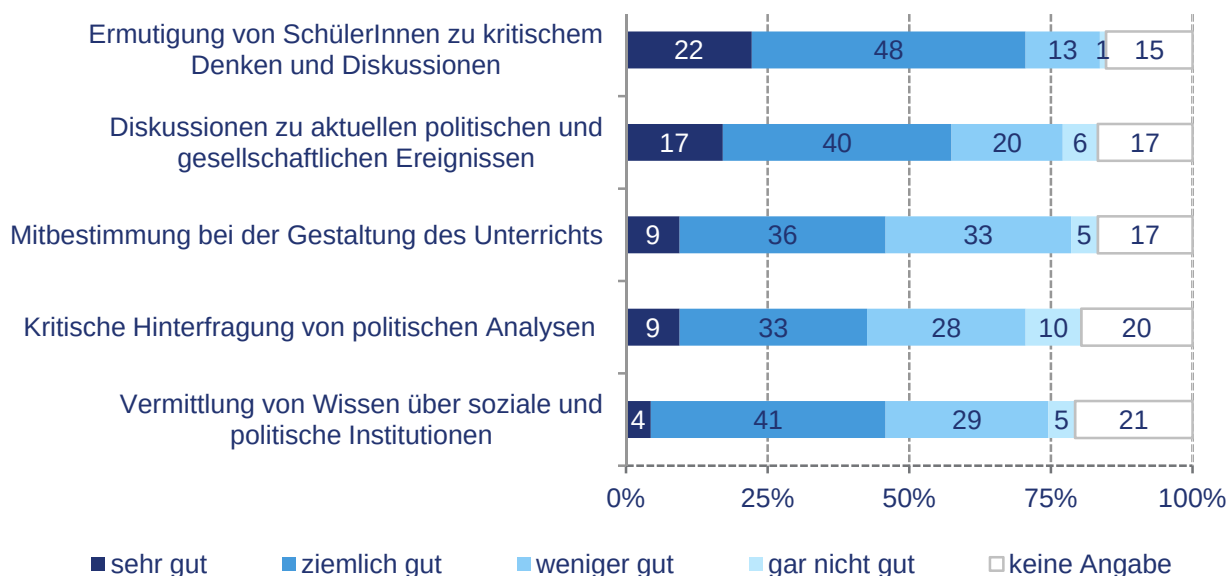
Abbildung 25: Vertrautheit mit Themen nach Fächern (SEK1)

Angaben „sehr vertraut“ mit dem Unterrichten folgenden Themen



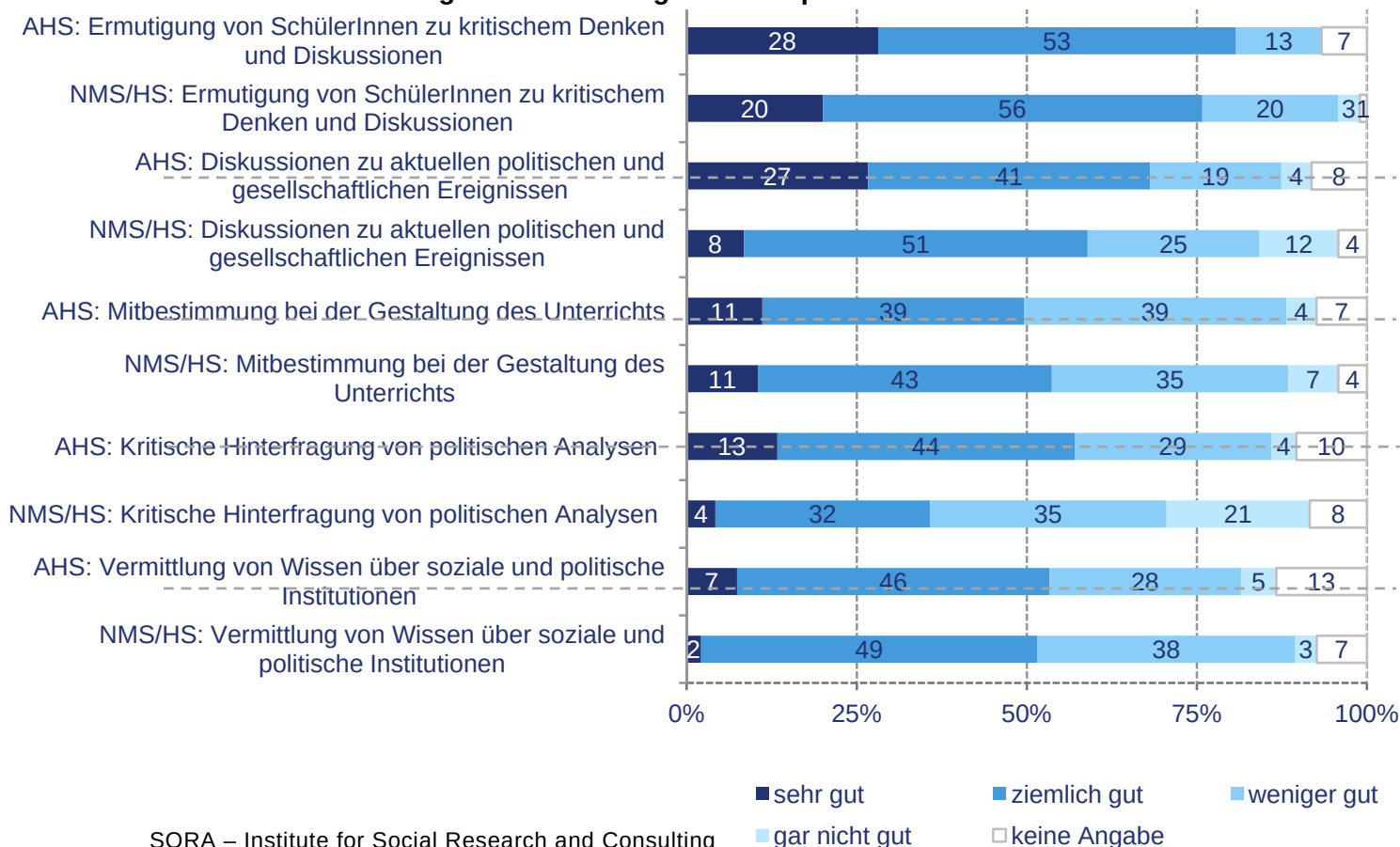
Wie gut gelingt den LehrerInnen die Umsetzung von Aspekten des Kompetenzmodells zur politischen Bildung im Unterricht? Der Selbsteinschätzung der LehrerInnen der Sekundarstufe 1 zufolge funktioniert die Ermutigung zu kritischem Denken sowie die Anregung zu Diskussionen über aktuelle politische Themen und gesellschaftliche Ereignissen besonders gut. AHS-LehrerInnen betonen dies deutlich stärker als NMS-LehrerInnen.

In Bezug auf die Mitbestimmung bei der Gestaltung im Unterricht, die Vermittlung von Wissen über soziale und politische Institutionen sowie die kritische Hinterfragung politischer Analysen sind die LehrerInnen deutlich selbstkritischer.

Abbildung 26: Umsetzung Kompetenzmodell (SEK1)

Besonders den LehrerInnen naturwissenschaftlicher Fächer fällt es schwer, einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten.

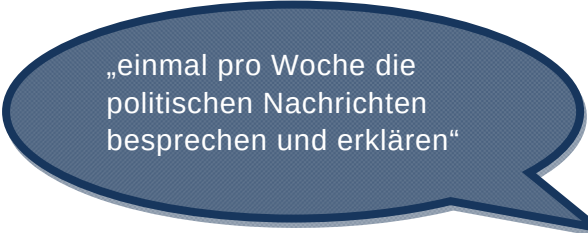
Auch zeigen sich Unterschiede zwischen den Schultypen AHS und NMS: AHS-LehrerInnen geben zu einem deutlich höheren Ausmaß an, zu Diskussionen zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignissen zu ermutigen (AHS 27% sehr gut, NMS/HS 8% sehr gut) und politische Analysen kritisch zu hinterfragen (AHS 13% sehr gut, NMS/HS 4% sehr gut).

Abbildung 27: Umsetzung des Kompetenzmodells nach Schulform

6.5 Positive Erfahrungen mit politischer Bildung

Zwar zeichnen die LehrerInnen im Allgemeinen ein eher pessimistisches Bild der Fähigkeiten und des Wissen rund um die politische Bildung ihrer SchülerInnen, aber sie berichten auch von positiven Erfahrungen und Teilbereichen, die ihnen besonders gut gelingen.

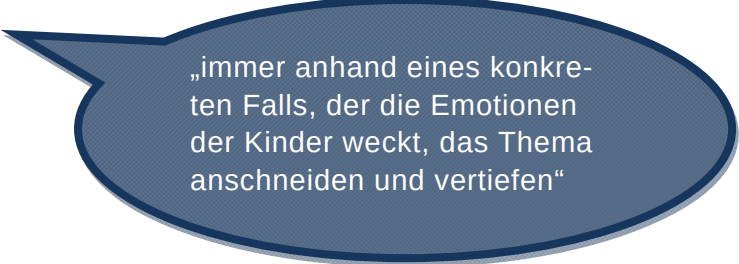
LehrerInnen berichten etwa davon, dass sie besonders gute Erfahrungen damit sammeln, aktuelle Geschehnisse aufzugreifen und Nachrichten zu besprechen. Die aktuellen Ereignisse beschäftigen die Kinder oftmals und wecken Emotionen – das Bearbeiten dieser Themen im Unterricht trifft daher das Interesse der SchülerInnen.



„einmal pro Woche die politischen Nachrichten besprechen und erklären“

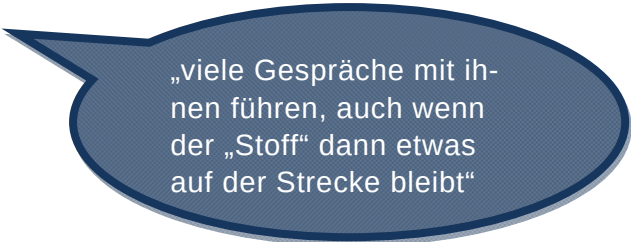


„aktuelle Anlässe wählen, Nachrichten hören“

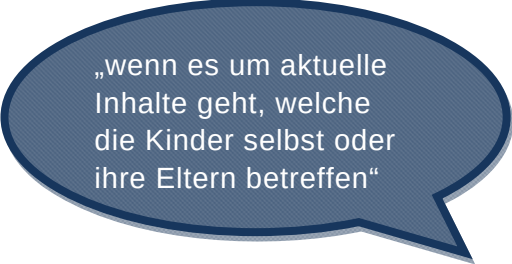


„immer anhand eines konkreten Falls, der die Emotionen der Kinder weckt, das Thema anschneiden und vertiefen“

Wichtig erscheint den LehrerInnen auch, die Erfahrungen der SchülerInnen aufzugreifen und diese mit politischen Fragestellungen zu verknüpfen.

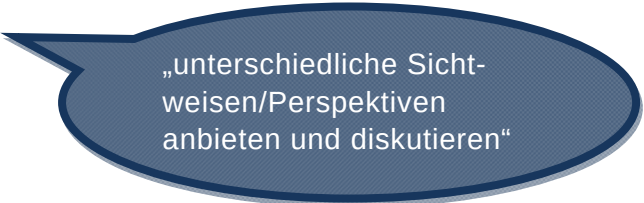


„viele Gespräche mit ihnen führen, auch wenn der „Stoff“ dann etwas auf der Strecke bleibt“

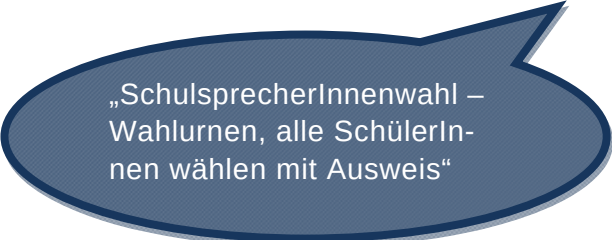


„wenn es um aktuelle Inhalte geht, welche die Kinder selbst oder ihre Eltern betreffen“

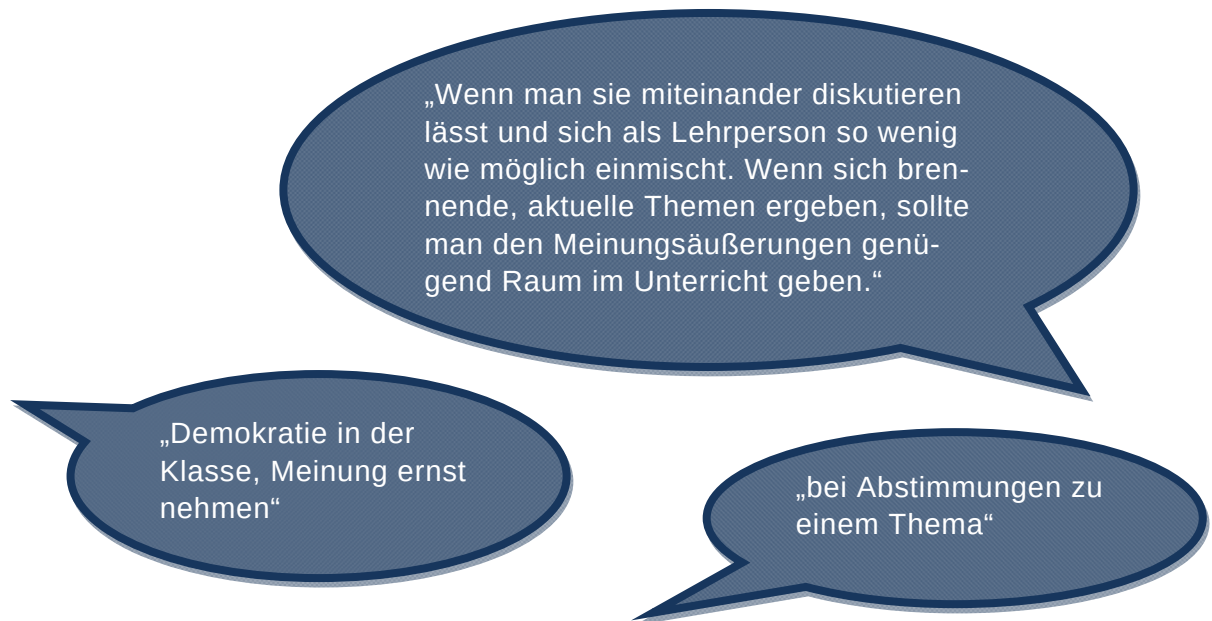
Demokratie in der Schule erlebbar zu machen, ist für einige LehrerInnen ebenfalls eine wichtige Komponente politischer Bildung. Eine Lehrerin betont dabei, das häufige Wiederholen von demokratischen Prozessen in der Schule wie etwa Abstimmungen sei zentral.



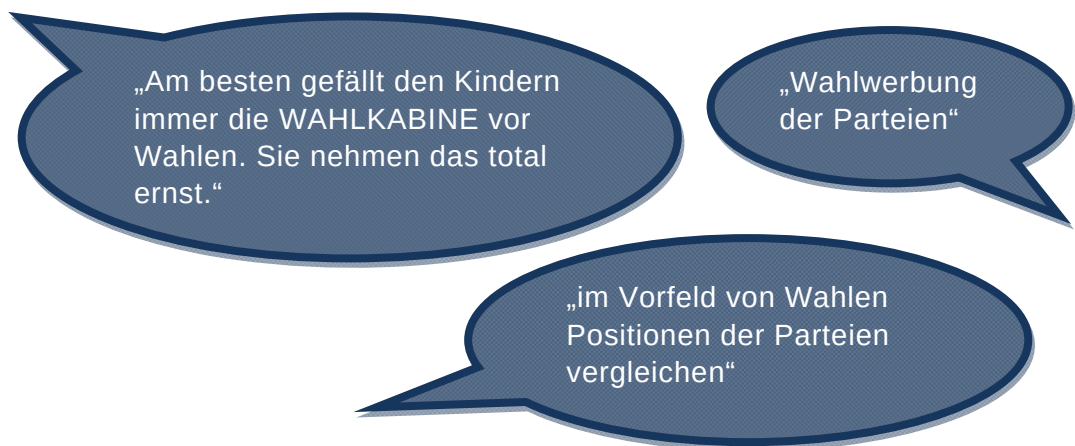
„unterschiedliche Sichtweisen/Perspektiven anbieten und diskutieren“



„SchulsprecherInnenwahl – Wahlurnen, alle SchülerInnen wählen mit Ausweis“



Wahlen sind ein willkommener Anlass für viele LehrerInnen, Politik zu thematisieren. LehrerInnen nehmen Kontakt zu PolitikerInnen auf, laden diese ein oder diskutieren Wahlprogramme und unterschiedliche Positionen der Parteien mit den SchülerInnen. Auch Probewahlen werden in einigen Schulen durchgeführt.



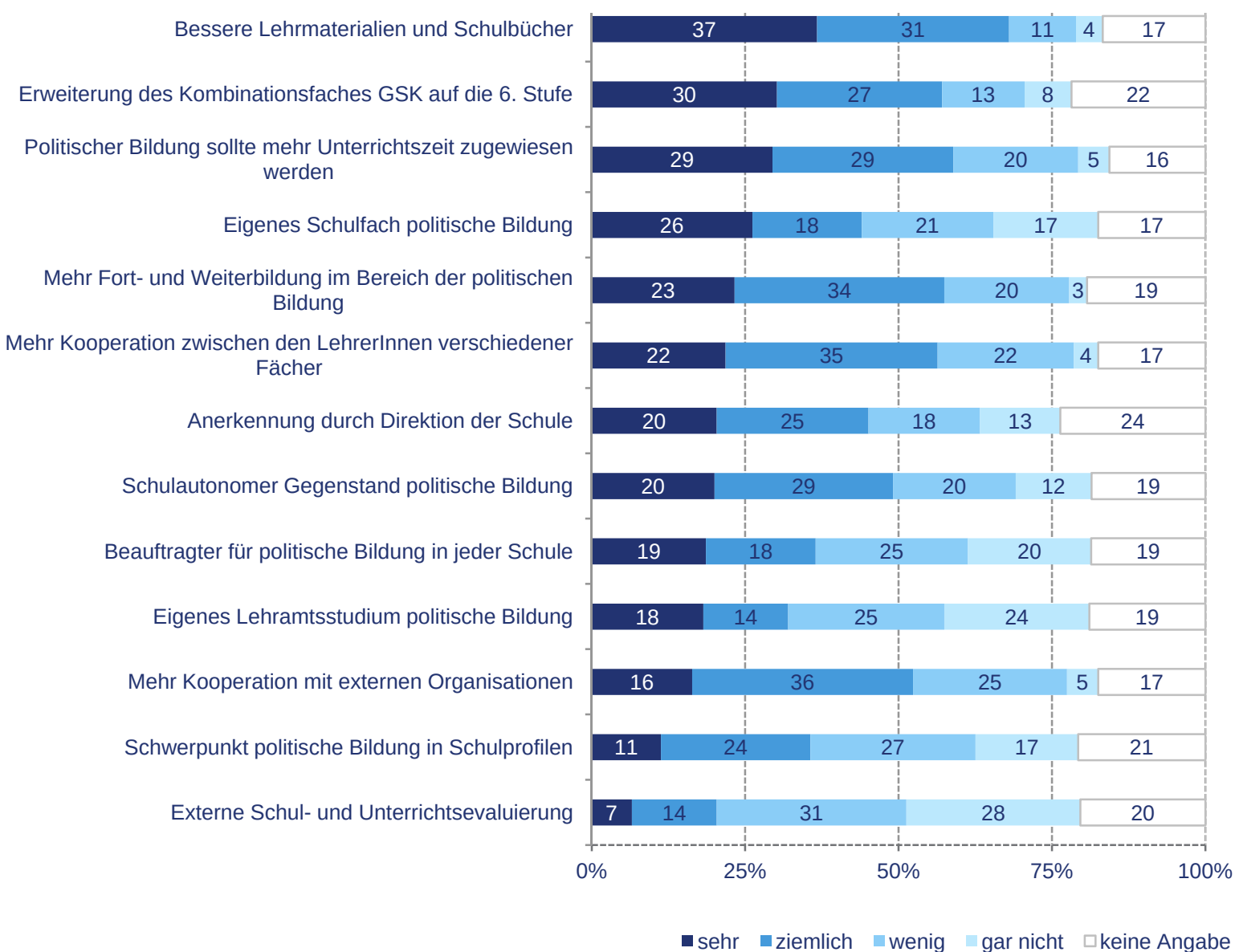
Eine Methode, die von verschiedenen LehrerInnen gerne aufgegriffen wird, sind Rollenspiele. So werden Debatten oder Gerichtsverfahren nachgespielt und ins Klassenzimmer geholt.



6.6 Unterstützung

Die LehrerInnen wünschen sich vor allem bessere Lehrmaterialien und Schulbücher (37% sehr, 31% ziemlich), eine Ausweitung des Kombinationsfaches Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung auf die 6.Schulstufe (30% sehr, 27% ziemlich), mehr Unterrichtszeit für politische Bildung (29% sehr, 29% ziemlich) sowie mehr Fort- und Weiterbildungen (23% sehr, 34% ziemlich). Besonders wichtig sind diese Unterstützungen für jene LehrerInnen, die selbst weniger politisch interessiert bzw. selbstbewusst sind (Vgl. Kap. 7.7 Kontext politischer Bildung).

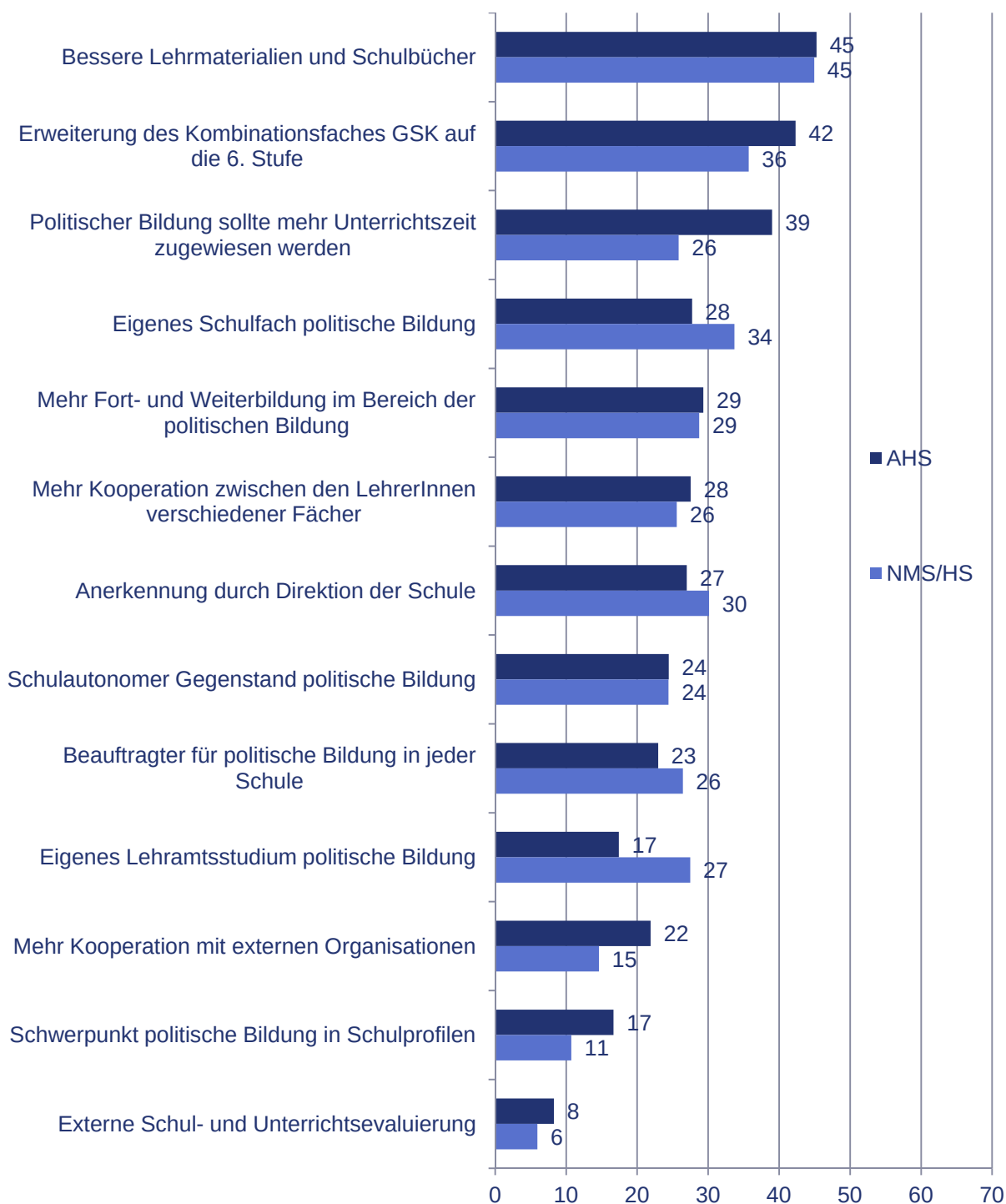
Abbildung 28: Unterstützungsbedarf (SEK1)



Nach Schultyp betrachtet lassen sich hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs für die LehrerInnen kaum Unterschiede feststellen. Lediglich die zusätzliche Unterrichtszeit für politische Bildung wird von LehrerInnen der AHS stärker eingefordert.

Abbildung 29: Unterstützungsbedarf nach Schultyp

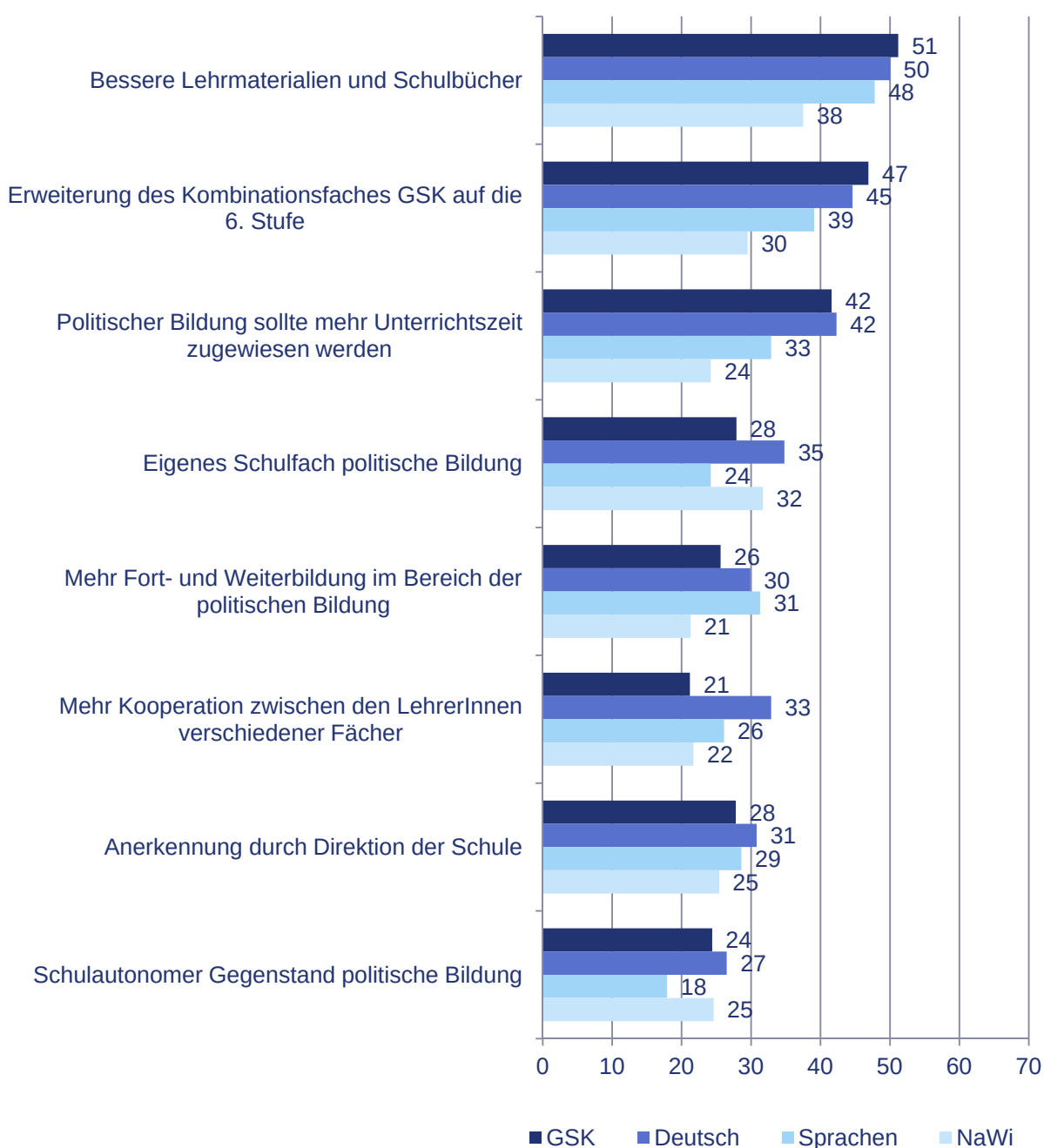
Anmerkung: folgende Aspekte würden im Bereich politischer Bildung sehr unterstützen



Nach unterschiedlicher Fachrichtung der LehrerInnen betrachtet, zeigen sich punktuell Unterschiede: So wünschen sich GSK- und SprachenlehrerInnen noch deutlicher mehr Unterrichtszeit für politische Bildung und eine Erweiterung des Kombinationsfaches GSK auf die 6. Schulstufe.

Abbildung 30: Unterstützung nach Fachrichtung

Anmerkung: folgende Aspekte würden im Bereich politischer Bildung sehr unterstützen



6.6.1 Weiterbildung

Während sich die deutliche Mehrheit der LehrerInnen mehr Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten wünscht, hat bisher nur ein kleiner Bruchteil der LehrerInnen Weiterbildungen zur politischen Bildung besucht. Die Hälfte der LehrerInnen, die eine Angabe machen, hat in den vergangenen zwei Jahren gar keine Weiterbildungen, die unmittelbar mit politischer Bildung zu tun hatten, besucht, ein weiteres Viertel weniger als im Ausmaß eines Tages.

Abbildung 31: Zeit in Fort- und Weiterbildungen

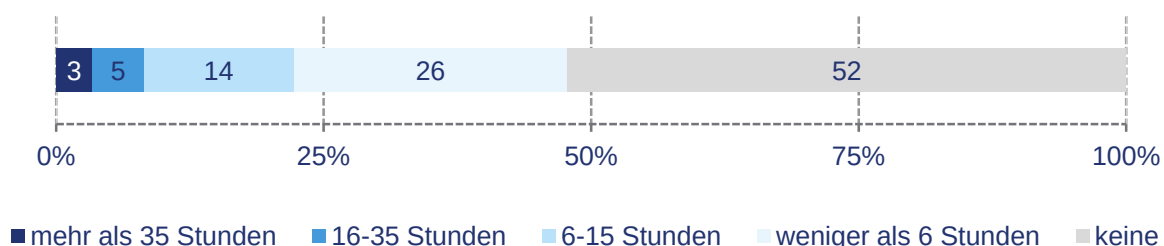
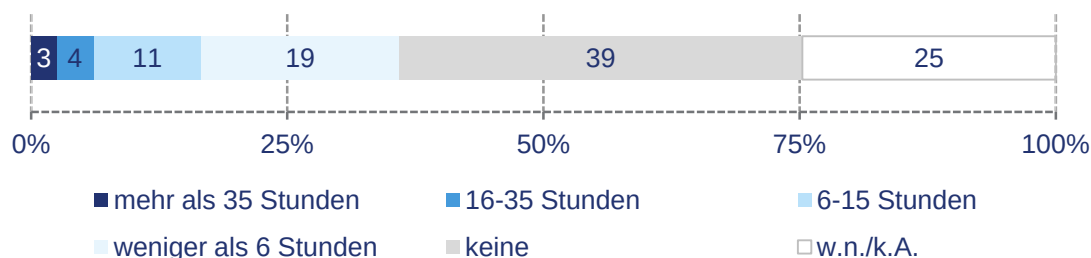
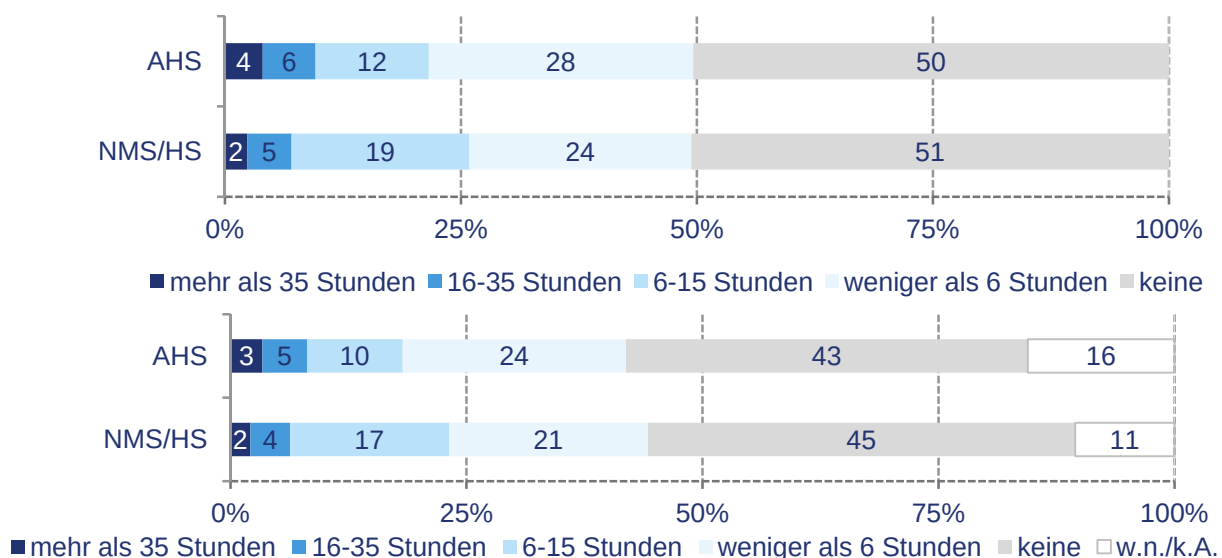


Abbildung 32: Zeit in Fort- und Weiterbildungen (inkl. fehlender Werte)



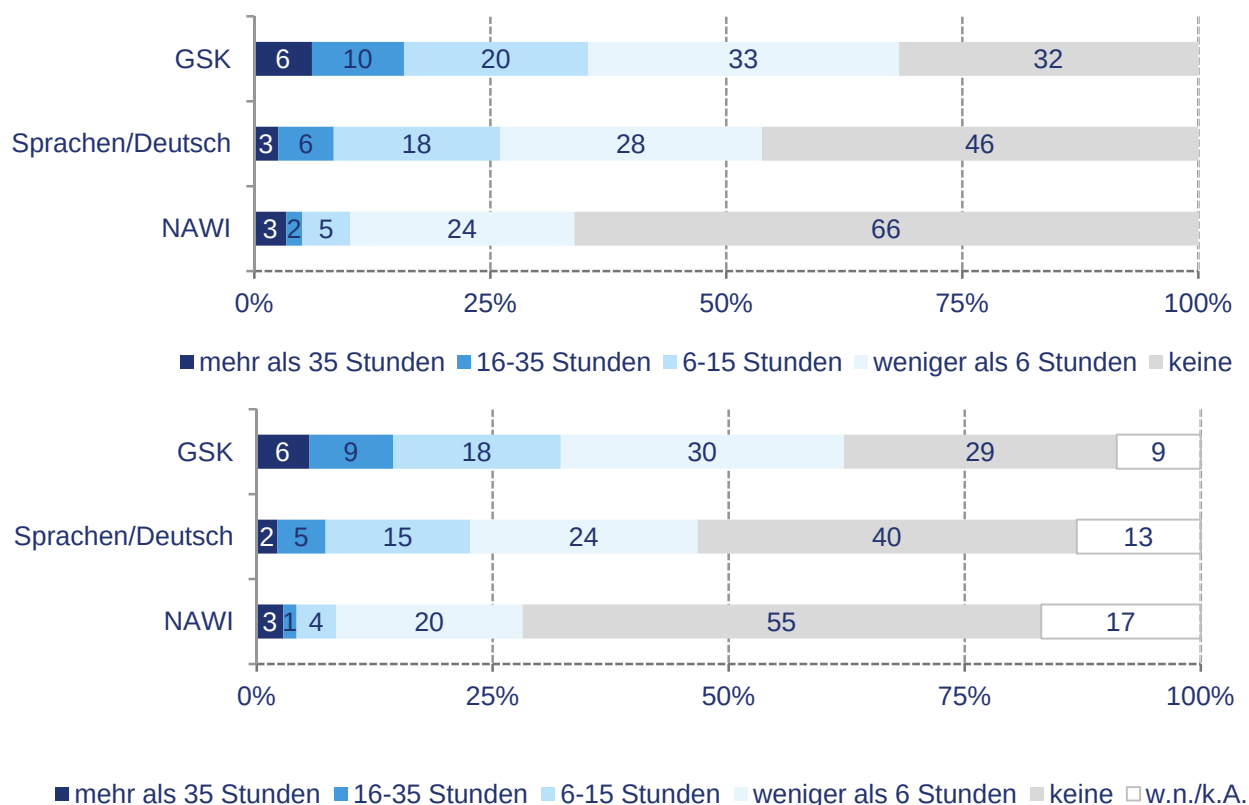
Die LehrerInnen der unterschiedlichen Schulformen unterscheiden sich in ihren Angaben zur Fort- und Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung nicht.

Abbildung 33: Besuchte Weiterbildungen nach Schulform



Deutliche Unterschiede zeigen sich hingegen bei den LehrerInnen verschiedener Fachdisziplinen. Fort- und Weiterbildungen werden fast ausschließlich von GeschichtelehrerInnen besucht. Lediglich jede/r dritte GeschichtelehrerIn besuchte keine Fort- und Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung, aber zwei Drittel der LehrerInnen naturwissenschaftlicher Fächer.

Abbildung 34: Besuchte Fort- und Weiterbildungen nach Fachrichtungen



Um dem Anspruch, politische Bildung solle in allen Fachrichtungen und Fächergruppen stattfinden, und dem Kompetenzmodell gerecht zu werden, besteht die größte Herausforderung sicherlich darin, mit geeigneten und ansprechenden Fort- und Weiterbildungsprogrammen alle LehrerInnen aller Fachdisziplinen anzusprechen und sie dazu zu bewegen, sich im Bereich der politischen Bildung weiterzubilden.

6.7 Kontext politischer Bildung

In welchem Kontext findet politische Bildung in Wiener Schulen der Sekundarstufe 1 statt? Hierzu zählen beispielsweise herausfordernde Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht sowie die politische Sozialisation oder die politische Kultur der LehrerInnen. Die folgenden Abschnitte befassen sich daher zum einen mit jenen Aspekten, die aus Sicht der LehrerInnen ihren Unterricht beeinträchtigen. Zum anderen wird der Blick auf die LehrerInnen als zentrale VermittlerInnen von schulischer politischer Bildung gerichtet und ihre politische Sozialisation sowie ihre demokratiepolitischen Einstellungen dargestellt.

6.7.1 Schwierige Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht

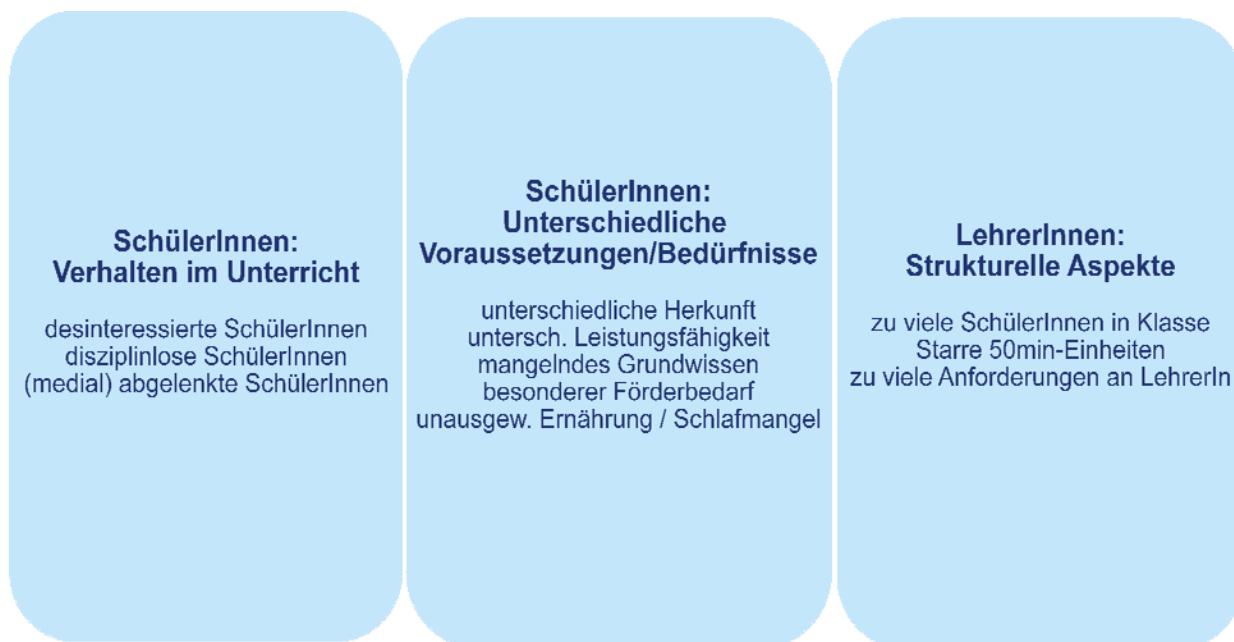
In Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht gaben die LehrerInnen Auskunft darüber, wie stark ihr Unterricht durch eine Reihe von Faktoren beeinträchtigt wird.

Im Zuge der Analysen konnten drei Bündel an Beeinträchtigungen identifiziert werden¹⁰: Das erste Bündel umfasst störendes Verhalten der SchülerInnen im Unterricht: Desinteresse, Disziplinlosigkeit und Ablenkung.

Das zweite Bündel beinhaltet Voraussetzungen und Bedürfnisse, die SchülerInnen in unterschiedlichem Ausmaß aufweisen und daher den (gemeinsamen) Unterricht erschweren können. Hierzu zählen die unterschiedliche (ökonomische oder auch sprachliche) Herkunft von SchülerInnen, unterschiedlich ausgeprägte Leistungsfähigkeit, unterschiedliche Niveaus an bereits vorhandenem Wissen, individueller Förderbedarf sowie auftretende Ernährungs- und Schlafmängel.

Das dritte Bündel an Beeinträchtigungen erfasst strukturelle Aspekte: eine zu hohe KlassenschülerInnenzahl, die starren 50-Minuten-Einheiten sowie zu viele Anforderungen an die LehrerInnen.

¹⁰ Durchgeführt wurde eine Faktorenanalyse: Deren Ziel ist die Verdichtung von Information auf Basis der Zusammenhänge zwischen Variablen. Basierend auf dem Antwortverhalten der Befragten werden dazu die Variablen entsprechend ihrer Korrelationen zu Faktoren zusammengefasst. Dies stellt einen wichtigen Erkenntnisgewinn dar, da die hinter den jeweiligen Variablenbündeln liegenden latenten Dimensionen offengelegt werden.

Abbildung 35: Ergebnis der Faktorenanalyse (SEK1)

Wird für jedes der drei Bündel ein Beeinträchtigungsindex berechnet, kann gezeigt werden, dass die LehrerInnen ihren Unterricht durch das Verhalten der SchülerInnen im Unterricht sowie durch strukturelle Aspekte stärker beeinträchtigt sehen als durch die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen: Jeweils etwas mehr als 40% der LehrerInnen beschreiben das Beeinträchtigungsausmaß durch unangemessenes Verhalten der SchülerInnen bzw. durch strukturelle Aspekte als hoch. Rund 29% der LehrerInnen berichten von einer hohen Beeinträchtigung durch unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen.

Tabelle 6: Ausmaß der Beeinträchtigung auf Basis der Indices

	Ausmaß der Beeinträchtigung		
	gering	mittel	hoch
Index Verhalten im Unterricht	27	29	44
Index Struktur	27	30	42
Index Voraussetzungen/Bedürfnisse	34	37	29

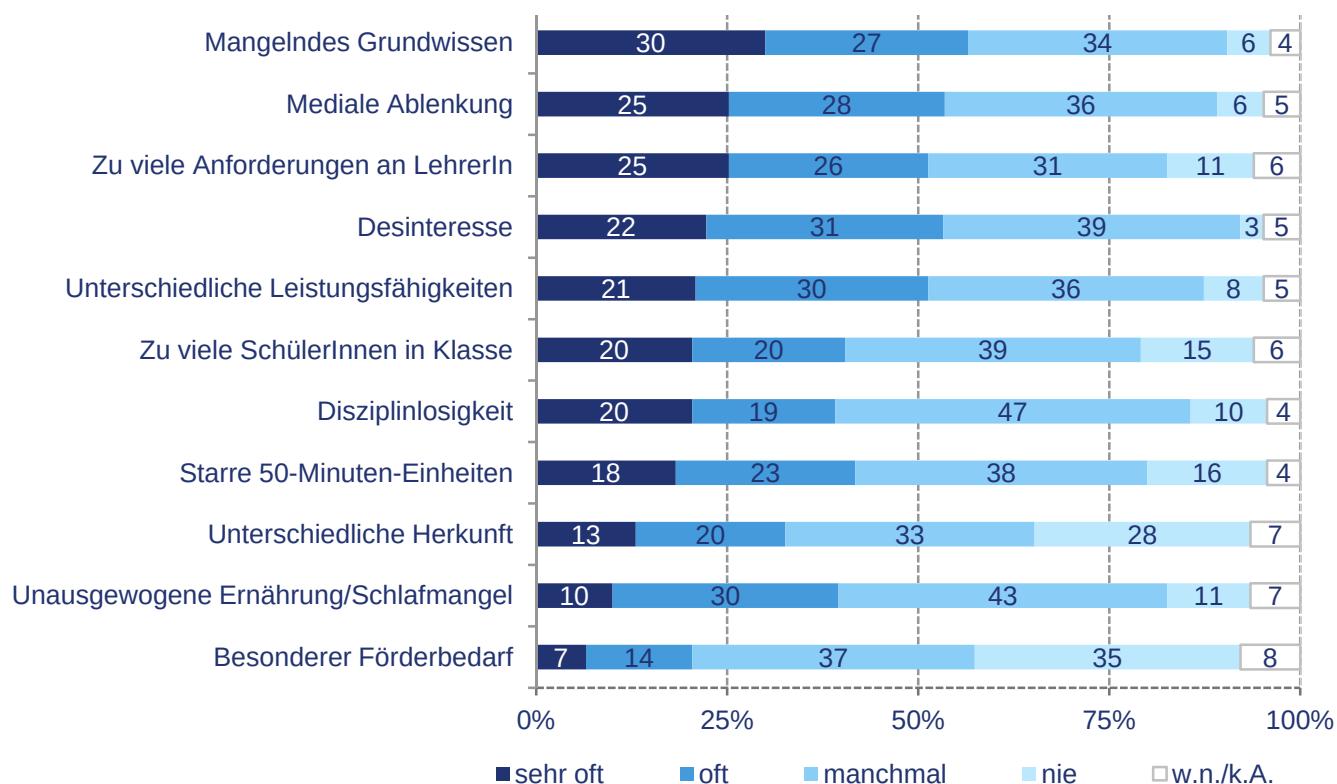
Unterschiede im Beeinträchtigungsausmaß zeigen sich ausschließlich hinsichtlich des Schultyps: HS/NMS-LehrerInnen sehen ihren Unterricht in stärkerem Ausmaß durch unangemessenes Verhalten der SchülerInnen und durch die unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. Bedürfnisse ihrer SchülerInnen beeinträchtigt als AHS-LehrerInnen (60% bzw. 33% und 43% bzw. 19% hohe

Beeinträchtigung). Interessant ist, dass sich für das Bündel der strukturellen Aspekte kein Unterschied im Beeinträchtigungsausmaß zwischen den LehrerInnen beider Schultypen zeigt (44% bzw. 41% hohe Beeinträchtigung).

Tabelle 7: Ausmaß der Beeinträchtigung auf Basis der Indices

	Ausmaß der Beeinträchtigung		
	gering	mittel	hoch
LehrerInnen der SEK1			
Index Verhalten im Unterricht	27	29	44
Index Struktur	27	30	42
Index Voraussetzungen/Bedürfnisse	34	37	29
AHS-LehrerInnen			
Index Verhalten im Unterricht	33	34	33
Index Struktur	30	30	41
Index Voraussetzungen/Bedürfnisse	40	41	19
HS/NMS-LehrerInnen			
Index Verhalten im Unterricht	19	21	60
Index Struktur	24	32	44
Index Voraussetzungen/Bedürfnisse	24	33	42

Werden die möglichen Beeinträchtigungen einzeln betrachtet, nennen die LehrerInnen der Sekundarstufe 1 am häufigsten mangelndes Grundwissen, mediale Ablenkung, zu viele Anforderungen an die LehrerInnen, Desinteresse und unterschiedliche Leistungsfähigkeit (zwischen 51% und 57% sehr oft oder oft). Jeweils rund 40% der LehrerInnen erleben ihren Unterricht durch zu viele SchülerInnen, Disziplinlosigkeit, starre 50-Minuten-Einheiten, unausgewogene Ernährung (sehr oft oder oft) beeinträchtigt, ein Drittel durch die unterschiedliche Herkunft der SchülerInnen. Am seltensten wird der Unterricht durch besonderen Förderbedarf beeinträchtigt (21% sehr oft oder oft).

Abbildung 36: Beeinträchtigungen im Unterricht (SEK1)

Als zentrales Unterscheidungskriterium erweist sich einmal mehr der Schultyp: HS/NMS-LehrerInnen sehen ihren Unterricht im Vergleich zu AHS-LehrerInnen stärker beeinträchtigt durch mangelndes Grundwissen ihrer SchülerInnen (75% bzw. 44% sehr oft oder oft), unausgewogene Ernährung/Schlafmangel (56% bzw. 28% sehr oft oder oft), die unterschiedliche Herkunft ihrer SchülerInnen (46% bzw. 23% sehr oft oder oft) sowie deren Desinteresse (66% bzw. 44% sehr oft oder oft).

Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Beeinträchtigung des Unterrichts der LehrerInnen und ihrer politischen Bildung können ausschließlich in Bezug auf Beeinträchtigungen durch unangemessenes Verhalten aufgezeigt werden:

LehrerInnen, die von einer geringen Beeinträchtigung durch unangemessenes Verhalten berichten, attestieren ihren SchülerInnen ein höheres Wissen über politische Institutionen und über die Positionen der Parteien sowie höhere Fertigkeiten, politische Entscheidungen und Probleme zu beurteilen. Dieselben LehrerInnen ermutigen ihre SchülerInnen häufiger zu kritischem Denken und Diskussionen und unternehmen häufiger kulturelle und interkulturelle Aktivitäten mit ihren SchülerInnen. Ebenso besuchen diese LehrerInnen mit ihren SchülerInnen häufiger die Demokratiewerkstatt.

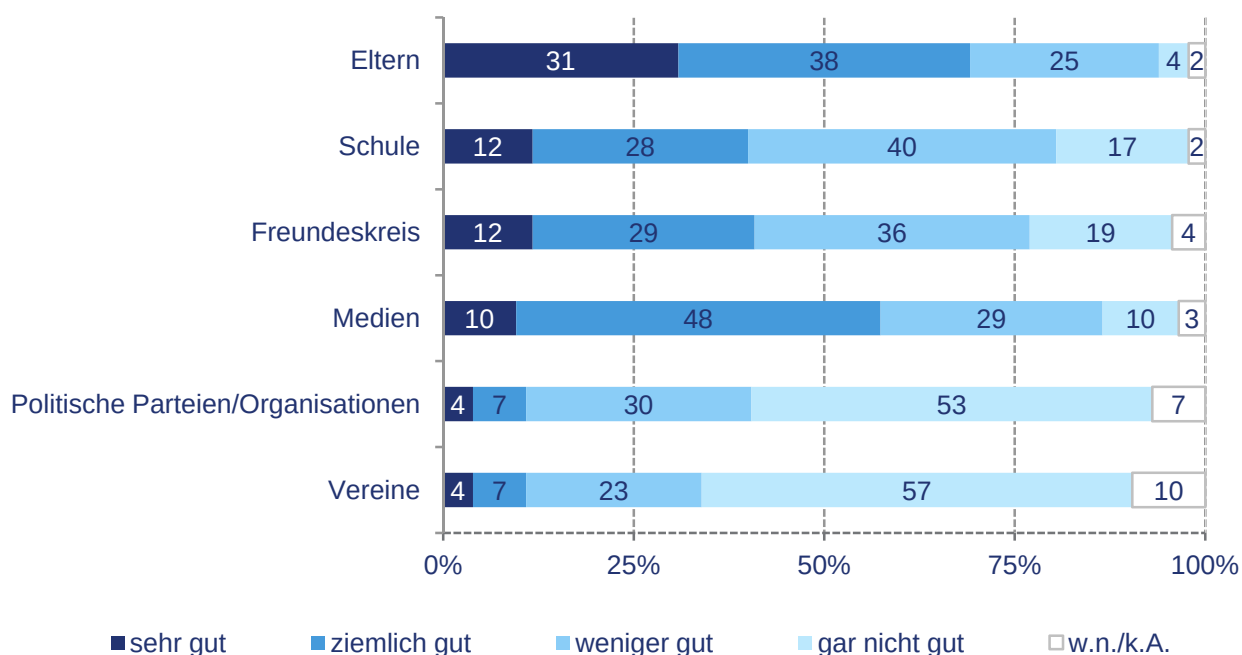
6.7.2 Politische Sozialisation der LehrerInnen

Welche Sozialisationsinstanzen waren aus Sicht der LehrerInnen besonders relevant für ihre eigene politische Bildung? Retrospektiv betrachtet am besten auf das politische Leben vorbereitet fühlen sich die LehrerInnen von ihren Eltern (31% sehr und 38% ziemlich gut), dahinter folgen die Medien (10% sehr und 48% ziemlich gut).

Hinsichtlich ihrer Bedeutung für die eigene politische Sozialisation gleichauf liegen die Schule und der Freundeskreis (jeweils 12% sehr und 28% bzw. 29% ziemlich). Damit ist nur jede/r zehnte LehrerIn der Ansicht, dass er/sie von der Schule sehr gut auf das politische Leben vorbereitet wurde.

Die geringste Rolle im Rahmen ihrer eigenen politischen Sozialisation schreiben die LehrerInnen politischen Parteien bzw. Organisationen sowie Vereinen zu.

Abbildung 37: Politische Sozialisation (SEK1)



Bei der Bewertung der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene politische Bildung unterscheiden sich die LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen nicht voneinander. Lehrer schreiben ihrem Freundeskreis jedoch mehr Bedeutung für ihre politische Sozialisation zu als Lehrerinnen (51% im Vergleich zu 36% sehr und ziemlich), ebenso die ab 40-jährigen LehrerInnen im Vergleich zu jüngeren LehrerInnen (46% bzw. 32%). LehrerInnen der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung streichen

wiederum Eltern und Schule stärker hervor als die LehrerInnen der anderen Fachrichtungen (78% im Vergleich zu 60% und 48% im Vergleich zu 34%).

6.7.3 Politische Kultur der LehrerInnen

Die politische Kultur eines Landes oder auch einer spezifischen Gruppe von BürgerInnen umfasst Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf politische Fragestellungen – beispielsweise im Zusammenhang mit dem politischen System, seinen AkteurInnen oder hinsichtlich der eigenen Rolle innerhalb dieses Systems (u.a. Pickel & Pickel 2006).

Hohes politisches Interesse

Politisches Interesse gilt als eine grundlegende Voraussetzung für politische Partizipation – sei es im konventionellen Sinn, etwa durch die Teilnahme an Wahlen, sei es im sozial-aktiven Sinn, z.B. durch das Engagement in einer BürgerInneninitiative (u.a. Amadeo et al. 2002).

Das Ausmaß ihres politischen Interesses konnten die LehrerInnen auf einer Skala von 0 (gar nicht interessiert) bis 10 (sehr interessiert) angeben. Mit einem durchschnittlichen Wert von 7.64 (Median 8.00) ist es insgesamt hoch ausgeprägt. Dies zeigt sich auch darin, dass der am häufigsten genannte Skalenwert (Modus) 10 ist (von 28% der LehrerInnen).

HS/NMS- und AHS-LehrerInnen unterscheiden sich in ihrem politischen Interesse nicht. Lehrer sind ihren eigenen Angaben zufolge jedoch politisch interessierter als Lehrerinnen, ebenso ältere LehrerInnen im Vergleich zu jüngeren. LehrerInnen der Geschichte und Politischen Bildung äußern schließlich ein höheres politisches Interesse als die LehrerInnen der anderen Fachrichtungen.

Tabelle 8: Politisches Interesse

	Min	Max	Mittelwert	Median	Modus
LehrerInnen der SEK1	0	10	7.64	8.00	10 (28%)
Frauen	0	10	7.30	8.00	10 (24%)
Männer	1	10	8.52	9.00	10 (40%)
bis 39-Jährige	0	10	7.35	8.00	8 (32%)
ab 40-Jährige	0	10	7.80	8.00	10 (33%)
GSK/PB-LehrerInnen	0	10	8.54	9.00	10 (46%)
LehrerInnen anderer Fächer	2	10	7.41	8.00	8 (27%)

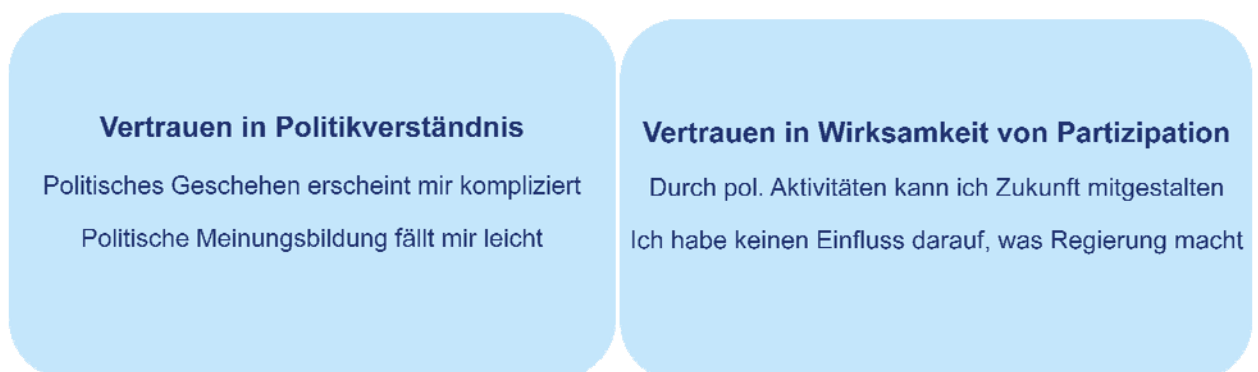
Die Bedeutung des politischen Interesses für das Funktionieren unserer Demokratie wird von LehrerInnen besonders hervorgehoben: Rund 91% von ihnen stimmen der Aussage, dass es von unserem politischen Interesse abhängt, ob wir eine funktionierende Demokratie haben, sehr (61%) oder ziemlich (30%) zu.

Politische Selbstwirksamkeit

Politische Selbstwirksamkeit umfasst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Rolle als BürgerIn wahrnehmen zu können. Dies geht einher mit dem Gefühl, dass politische und soziale Veränderungen generell möglich sind und dass BürgerInnen einen individuellen Beitrag zu diesen Veränderungen leisten können (Craig & Maggiotto 1982, Bandura 1993, Yeich & Levine 1994).

Die politische Selbstwirksamkeit der LehrerInnen wurde mit vier Items erfasst. Zwei dieser Items befassen sich mit dem Vertrauen der LehrerInnen darauf, dass sie in der Lage sind, das politische Geschehen zu verstehen und sich eine politische Meinung zu bilden. Die beiden anderen Items umfassen ihr Vertrauen in die Wirksamkeit politischer Partizipation.

Abbildung 38: Selbstwirksamkeit



Rund jede/r zehnte LehrerIn findet das politische Geschehen ziemlich häufig oder häufig derart kompliziert, dass nicht verstanden wird, worum es geht. Der überwiegenden Mehrzahl der LehrerInnen geht es manchmal (46%) oder selten (38%) so. Im Vergleich mit der österreichischen Gesamtbevölkerung (European Social Survey Round 4 2010) wird das politische Geschehen von den Wiener LehrerInnen weniger häufig als kompliziert wahrgenommen (28% im Vergleich zu 9% ziemlich häufig oder häufig).

Innerhalb der Gruppe der LehrerInnen geben mit 51% mehr Lehrerinnen als Lehrer (32%) an, das politische Geschehen aufgrund seiner Komplexität manchmal nicht zu verstehen. Für LehrerInnen der Geschichte, Sozialkunde

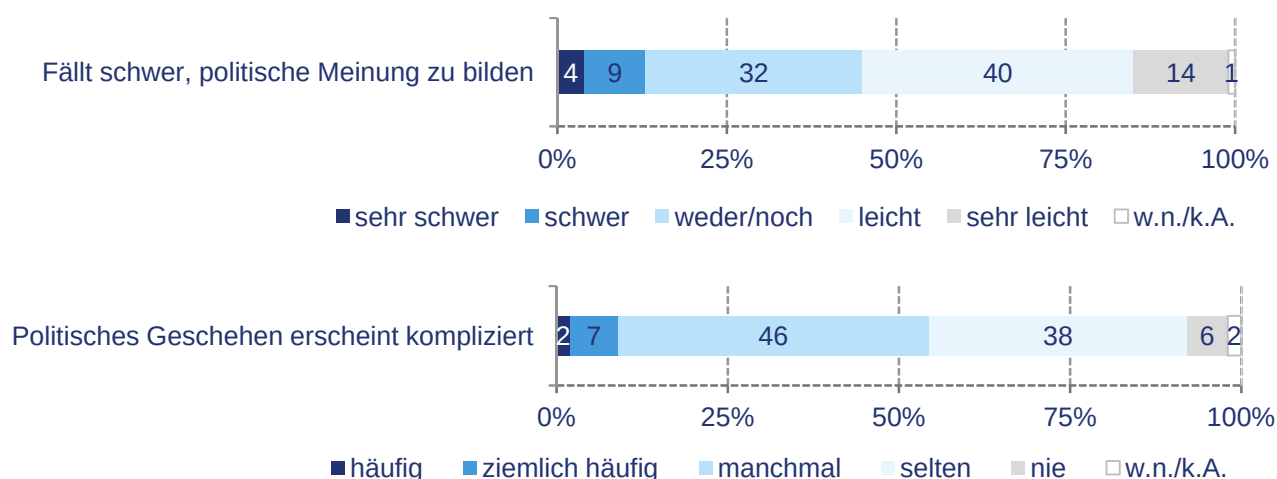
und Politischen Bildung ist das politische Geschehen seltener komplex als für LehrerInnen der anderen Fachrichtungen (34% manchmal im Vergleich zu 53%).

Rund jedem/jeder zehnten LehrerIn fällt es sehr schwer oder schwer, sich zu politischen Themen eine Meinung zu bilden. Rund der Hälfte der LehrerInnen fällt dies sehr leicht (40%) oder leicht (14%). Im Vergleich zur österreichischen Gesamtbevölkerung (European Social Survey Round 4 2010) fällt es den Wiener LehrerInnen leichter, sich über politische Themen eine Meinung zu bilden (54% sehr leicht oder leicht im Vergleich zu 24%).

Innerhalb der LehrerInnen fällt die politische Meinungsbildung ihren Angaben zufolge Lehrern leichter als Lehrerinnen (27% sehr leicht und 39% leicht im Vergleich zu 8% sehr leicht und 41% leicht). Älteren LehrerInnen gelingt die Meinungsbildung außerdem einfacher als jüngeren (15% sehr leicht und 46% leicht im Vergleich zu 11% sehr leicht und 29% leicht).

Abbildung 39: Politische Selbstwirksamkeit:

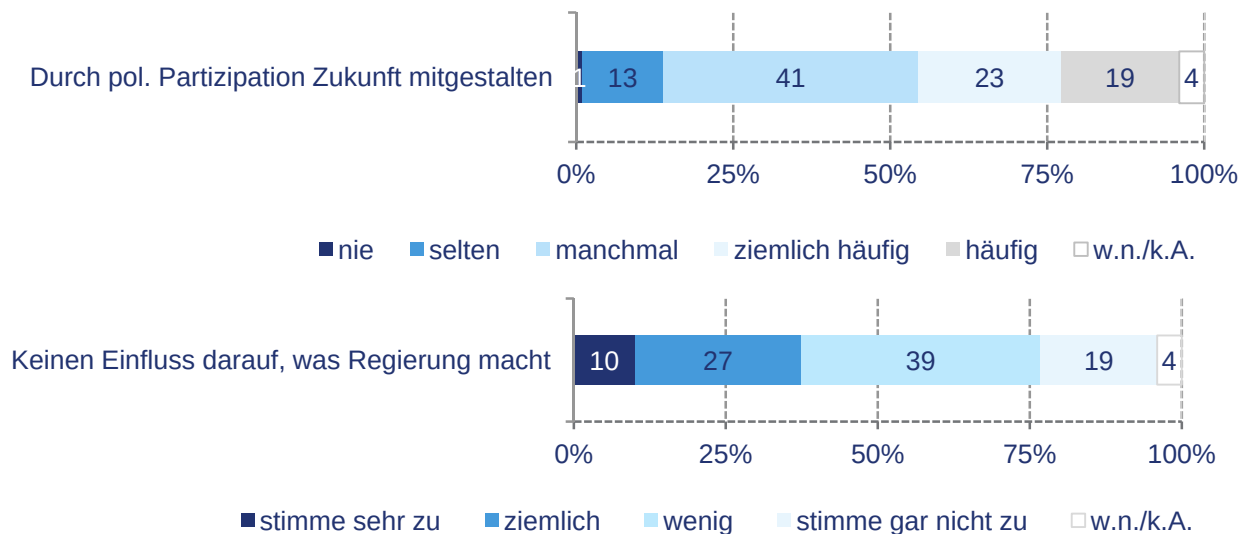
Vertrauen in Politikverständnis (SEK1)



Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen (83%) denkt, dass sie die Zukunft des Landes durch Wahlen und andere politische Aktivitäten zumindest manchmal mitgestalten kann. Rund 14% der LehrerInnen vertreten die Ansicht, dass dies selten oder nie der Fall ist.

Mit 37% stimmt etwas mehr als ein Drittel der LehrerInnen der Aussage, keinen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht, sehr oder ziemlich zu. LehrerInnen der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung vertreten wesentlich seltener diese Ansicht als LehrerInnen der anderen Fachrichtungen (72% wenig oder gar nicht im Vergleich zu 49%).

**Abbildung 40: Politische Selbstwirksamkeit:
Vertrauen in Wirksamkeit von Partizipation (SEK1)**



Einstellungen gegenüber dem politischen System

Gemeinsam geteilte demokratische Werte und Einstellungen sind eine wichtige Ressource für funktionierendes gesellschaftliches Zusammenleben. Sie dienen der Integration der BürgerInnen in das politische System und gewährleisten die Legitimität, Funktionsfähigkeit und Stabilität einer Demokratie (u.a. Uslaner 1999).

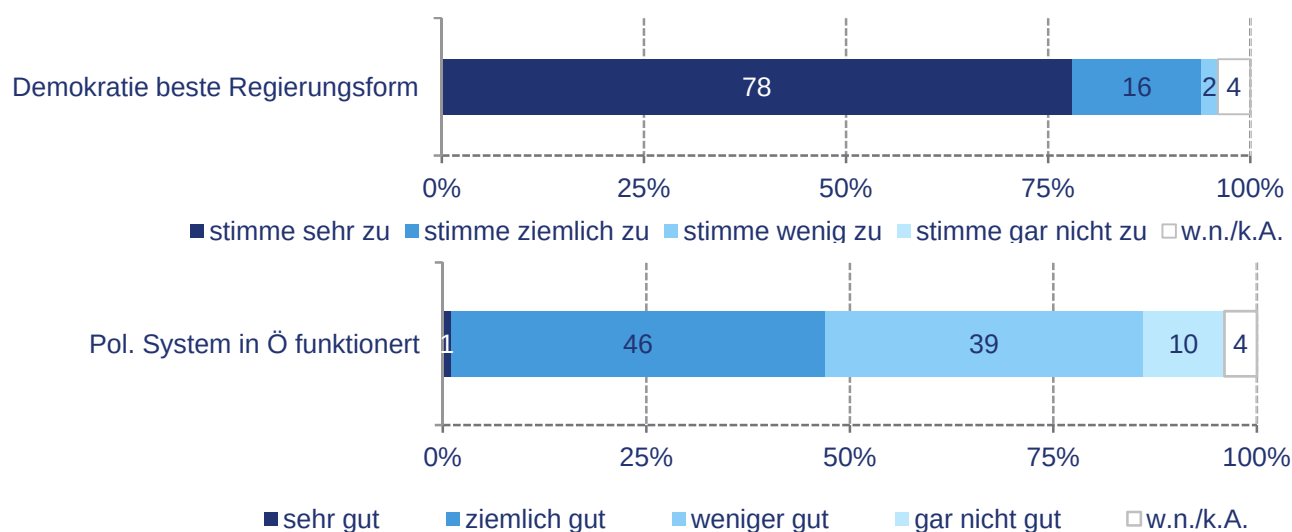
Welche Einstellungen haben also die Wiener LehrerInnen der Sekundarstufe 1 hinsichtlich der Demokratie als Idee bzw. hinsichtlich ihrer aktuellen Ausführung in Österreich?

Insgesamt 94% der LehrerInnen sind der Ansicht, dass die Demokratie, obwohl sie Probleme mit sich bringen mag, die beste Regierungsform ist (78% stimmen dieser Aussage sehr, 16% ziemlich zu). In einer Anfang 2014 von SORA und dem Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien österreichweit repräsentativ durchgeführten Studie stimmten dieser Aussage 52% der Wohnbevölkerung sehr und 33% ziemlich zu (Zandonella et al. 2014).

AHS- und HS/NMS-LehrerInnen unterscheiden sich in ihrer Gesamtzustimmung zu einem demokratischen System nicht voneinander (95% bzw. 94% stimmen sehr oder ziemlich zu). Allerdings stimmen HS/NMS-LehrerInnen etwas weniger „sehr“ (71% bzw. 84%) und etwas häufiger „ziemlich“ (23% bzw. 11%) zu als AHS-LehrerInnen.

Die aktuelle Ausgestaltung der Demokratie in Österreich bewerten die LehrerInnen vergleichsweise kritisch: 46% sind der Ansicht, dass das politische System in Österreich ziemlich gut und weitere 39% denken, dass es weniger gut funktioniert. Für rund jede/n zehnte/n LehrerIn funktioniert das politische System in Österreich gar nicht, wobei dies doppelt so viele HS/NMS- als AHS-LehrerInnen angeben (15% im Vergleich zu 7%).

**Abbildung 41: Demokratie-Idee und Demokratie-Realität:
Gegenüberstellung (SEK1)**

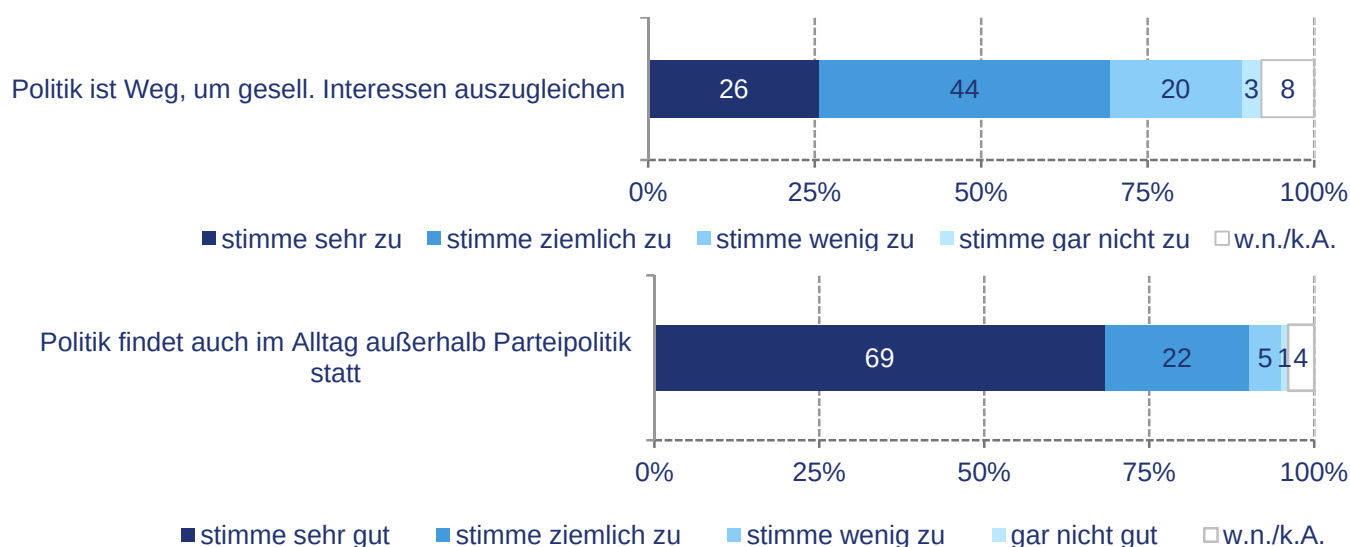


Verständnis von Politik

An dieser Stelle soll kurz darauf eingegangen werden, was die Wiener LehrerInnen der Sekundarstufe 1 unter Politik verstehen: Was kann Politik ihrer Ansicht nach und wie weit fassen sie den Begriff?

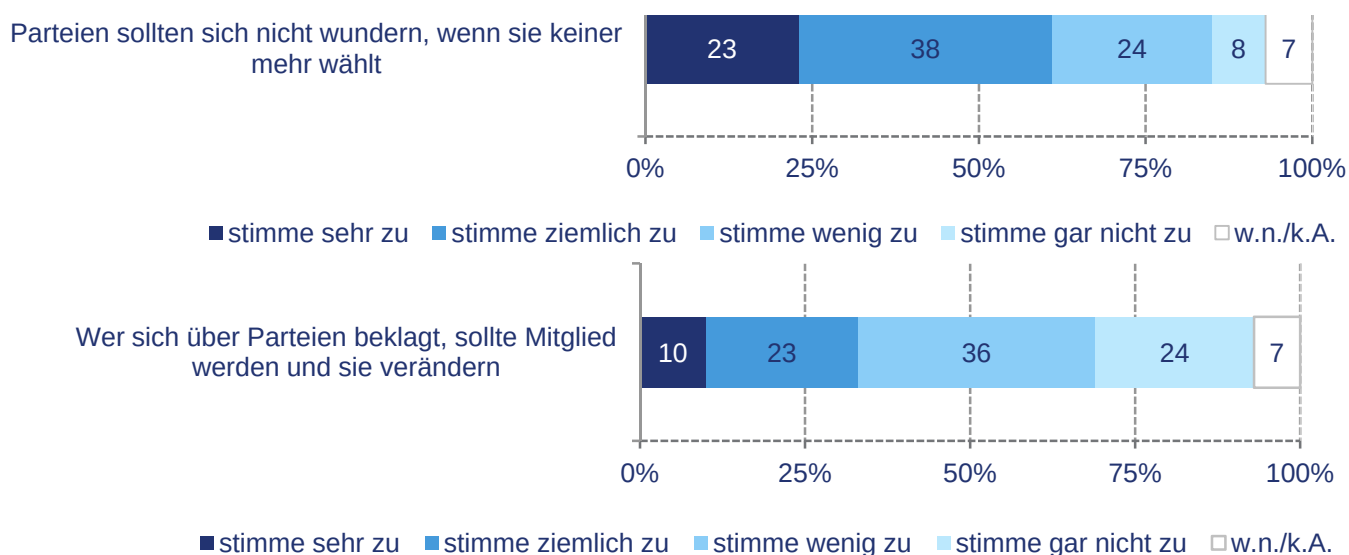
Die Mehrzahl der LehrerInnen sieht in der Politik einen Weg, um die gesellschaftlichen Interessen auszugleichen – 70% stimmen hier sehr oder ziemlich zu. Außerdem haben die LehrerInnen ein über die Parteipolitik hinausgehendes Verständnis von Politik: Mit 91% stimmt die überwiegende Mehrheit der Aussage zu, dass Politik auch im Alltag außerhalb von Parteipolitik stattfindet, 69% stimmen sehr zu.

Unterschiedliche Gruppen von LehrerInnen unterscheiden sich in ihrem Verständnis von Politik kaum voneinander: LehrerInnen der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung sind häufiger als die LehrerInnen der anderen Fachrichtungen davon überzeugt, dass Politik ein Weg ist, um gesellschaftliche Interessen auszugleichen (77% stimmen sehr oder ziemlich zu im Vergleich zu 63%).

Abbildung 42: Verständnis von Politik**Einstellungen gegenüber den politischen AkteurInnen**

Ausgehend von der ausgeprägten Überzeugung der LehrerInnen von einem demokratischen System und ihrem kritischen Blick auf die aktuelle Ausgestaltung dieses Systems, stellt sich die Frage: Wie stehen sie zwei zentralen politischen AkteurInnen – Parteien und PolitikerInnen – gegenüber?

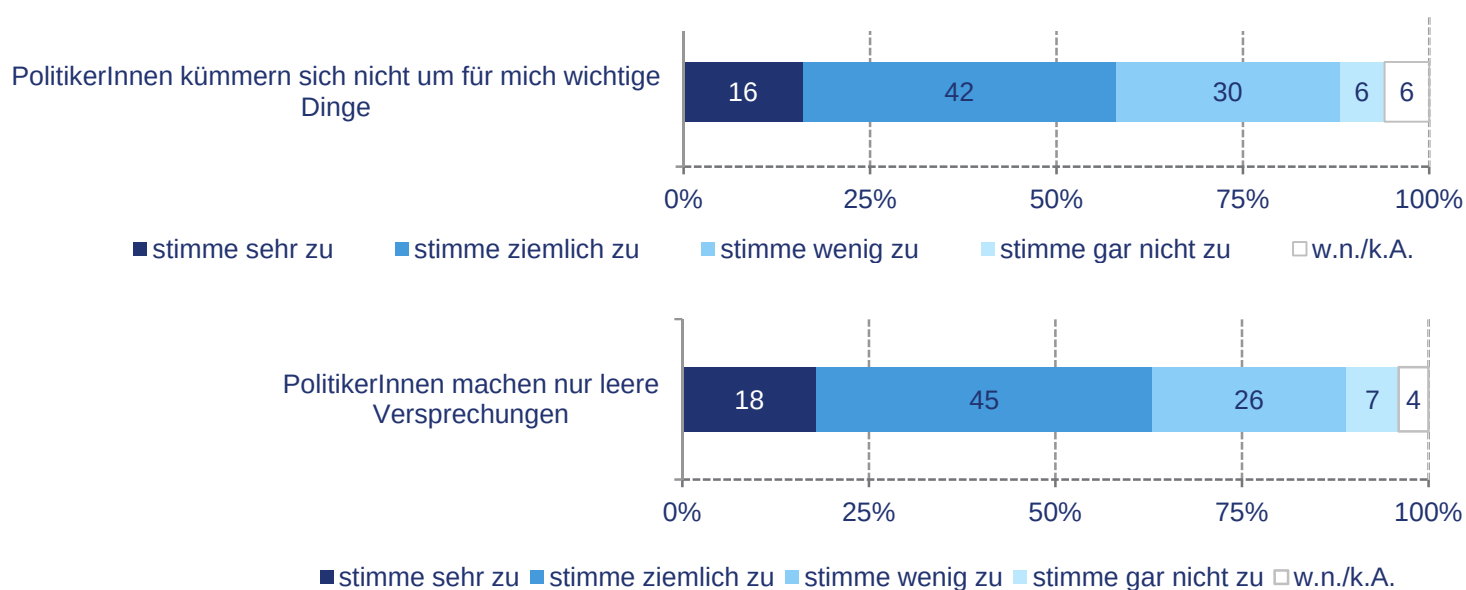
Die Mehrzahl der Wiener LehrerInnen der Sekundarstufe 1 hat ein negatives Bild von politischen Parteien: 61% sind der Ansicht, dass die Parteien sich nicht wundern sollten, wenn sie bald keiner mehr wählt. Nahezu jede/r vierte LehrerIn stimmt dieser Aussage dabei sehr zu. Rund 60% der LehrerInnen sehen auch wenig bzw. keinen Sinn darin, Engagement und Energie in Parteien zu investieren, um sie zu verändern.

Abbildung 43: Einstellungen gegenüber Parteien

Ähnlich ist der Eindruck, den die LehrerInnen von PolitikerInnen haben: 58% der LehrerInnen sind der Ansicht, dass PolitikerInnen sich nicht um für Menschen wie sie wichtige Dinge kümmern und 63% denken, dass PolitikerInnen nur leere Versprechungen machen.

HS/NMS-LehrerInnen vertreten häufiger als AHS-LehrerInnen die Ansicht, dass PolitikerInnen sich nicht um für sie wichtige Dinge kümmern (66% im Vergleich zu 52%). Auch dass PolitikerInnen nur leere Versprechungen machen, denken HS/NMS-LehrerInnen häufiger als AHS-LehrerInnen (70% im Vergleich zu 58%).

Abbildung 44: Einstellungen gegenüber PolitikerInnen



6.7.4 Drei Typen von LehrerInnen

Die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten demokratiepolitischen Einstellungen der LehrerInnen treten nicht isoliert voneinander auf. Welche Kombinationen von Einstellungen lassen sich also finden bzw. welche Einstellungstypen von LehrerInnen können identifiziert werden? Die statistische Analyse (Clusteranalyse) ergab drei Cluster, also drei unterschiedliche Einstellungstypen:

Für **alle drei Typen** gilt dabei, dass der Demokratie als politischem System ein hoher Stellenwert beigemessen wird und dass Politik als ein Weg anerkannt wird, um unterschiedliche Interessen in der Gesellschaft auszugleichen.

Die dem **ersten Typ „Partizipative“** entsprechenden LehrerInnen charakterisiert ein ausgesprochen hohes politisches Interesse und die starke Überzeugung, dass dieses Interesse für das Funktionieren der Demokratie in Österreich wichtig ist. Sie verfügen außerdem über ein hohes Vertrauen in ihr Politikverständnis und in die Wirksamkeit politischer Partizipation. Für sie umfasst Politik weit mehr als Parteipolitik und sie stehen sowohl den politischen Parteien als auch den PolitikerInnen durchwegs positiv gegenüber. Auch mit dem Funktionieren des politischen Systems in Österreich sind sie, nicht uneingeschränkt, aber dennoch zufrieden. Zu diesem Typ zählen rund 41% der Wiener LehrerInnen der Sekundarstufe 1.

Auch die LehrerInnen des **Typ 2 „Beobachtende“** kennzeichnet ein sehr hohes politisches Interesse und die starke Überzeugung, dass dieses Interesse für das Funktionieren unserer Demokratie wichtig ist. Während sie über ein hohes Vertrauen in ihr Politikverständnis verfügen, ist ihr Vertrauen in die Wirksamkeit von politischer Partizipation geringer ausgeprägt. Auch die Bandbreite von Politik nehmen sie etwas eingeschränkter wahr. Von politischen Parteien und PolitikerInnen haben sie ein eher negatives Bild und auch mit dem Funktionieren des politischen Systems in Österreich sind sie wenig zufrieden. Diesem Typ entsprechen 37% der Wiener LehrerInnen der Sekundarstufe 1.

LehrerInnen des **dritten Typs „Reservierte“** kennzeichnet ein geringeres politisches Interesse und sie sind nicht davon überzeugt, dass dieses Interesse für das Funktionieren unserer Demokratie wichtig ist. Sowohl ihr Vertrauen in ihr Politikverständnis als auch ihr Vertrauen in die Wirksamkeit politischer Partizipation sind geringer ausgeprägt. Ähnlich wie die Beobachter (Typ 2) erachten die „reservierten LehrerInnen“ (Typ 3) die Bandbreite von Politik als eingeschränkter und sie sind politischen Parteien und PolitikerInnen gegenüber eher negativ eingestellt. Schließlich sind sie mit dem Funktionieren des politischen Systems in Österreich wenig zufrieden. Zu diesem Typ zählen 22% der Wiener LehrerInnen der Sekundarstufe 1.

Tabelle 9: Drei Typen von LehrerInnen

	Typ 1 Partizipative	Typ 2 Beobachtende	Typ 3 Reservierte
Politisches Interesse	+	+	~
funkt. Demokratie hängt von pol. Interesse ab	+	+	+/-
Vertrauen in Politikverständ- nis	+	+	~
Vertrauen in Wirksamkeit von Partizipation	+	~	~
Demokratie-Idee	+	+	+
Demokratie-Realität	+/-	~-	~-
Politik ist Weg, um Interes- sen auszugleichen	+ /~	+/-	+/-
Politik findet auch im Alltag außerhalb von Parteipol. statt	+	+/-	+/-
Parteien sollen sich nicht wundern, wenn sie nicht mehr gewählt werden	~-	~/+	~/+
Partei beitreten, um sie zu verändern	~-	~-	~-
PolitikerInnen kümmern sich nicht um mir Wichtiges	~-	~/+	~/+
PolitikerInnen machen nur leere Versprechungen	~-	~/+	~/+
Verteilung in %	41	37	22

Anm.: + steht für eine hohe Ausprägung/hohe Zustimmung bei dieser Variable; - steht für eine geringe Ausprägung/geringe Zustimmung; ~steht für eine durchschnittliche Ausprägung/durchschnittliche Zustimmung.

Die soziodemographische Analyse dieser drei Typen zeigt, dass die Reservierten (Typ 3) durch einen hohen Anteil an Frauen (29% der Lehrerinnen zählen zu diesem Typ im Vergleich zu 7% der Lehrer) und HS/NMS-LehrerInnen (30% der HS/NMS-LehrerInnen zählen zu diesem Typ im Vergleich zu 17% der AHS-LehrerInnen) charakterisiert ist. Was ihre politische Sozialisation betrifft, fühlen sich die „reservierten LehrerInnen“ (Typ 3) von der Schule wesentlich schlechter auf ihr politisches Leben vorbereitet als die LehrerInnen der beiden anderen Typen.

In Typ Partizipative (Typ 1) befinden sich wiederum besonders viele LehrerInnen der Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (59% der LehrerInnen dieser Fachrichtung im Vergleich zu 37% der LehrerInnen anderer Fachrichtungen). Die LehrerInnen dieses Typs sehen sich vor allem durch ihre Eltern

wesentlich besser auf ihr politisches Leben vorbereitet als die LehrerInnen der beiden anderen Typen.

Individuelle Charakteristika erklären politische Bildung

Abhängig davon, wie die LehrerInnen ihre eigene politische Sozialisation erlebt haben, wie politisch interessiert und wie selbstsicher sie im Umgang mit Politik sind, unterscheiden sich ihre Einstellungen zu und ihr Verhalten in Zusammenhang mit politischer Bildung:

In Hinblick auf die politische Sozialisation ihrer SchülerInnen erachten LehrerInnen des ersten Typs Freizeiteinrichtungen und Vereine als wesentlich relevanter als die beiden anderen Typen.

Was die politische Bildung in der Schule betrifft, unterscheiden sich die drei Typen nicht in ihrer Ansicht, wer für diese verantwortlich ist. Auch das politische Wissen sowie die politischen Fertigkeiten ihrer SchülerInnen schätzen die drei Typen ähnlich ein.

Für die „partizipativen LehrerInnen“ des Typs 1 nimmt das Wecken von Interesse am politischen Leben, die Förderung der Fähigkeit zur Analyse und Reflexion von gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie der Entwicklung von Haltungen, die mit einer offenen, demokratischen Gesellschaft übereinstimmen, und die Vorbereitung auf politische Teilhabe sowie die Mitbestimmung der SchülerInnen in der Schule einen höheren Wert im Rahmen der politischen Bildung ein als für „reservierte LehrerInnen“ des Typs 3.

Insgesamt bezeichnen „reservierte LehrerInnen“ des Typs 3 sich selbst im Vergleich zu „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 und „Beobachtende-LehrerInnen“ des Typs 2 als weniger vertraut mit dem Unterrichten von Themen der politischen Bildung. Im Besonderen betrifft dies die Verfassung und das politische System, die Parteienlandschaft bzw. Positionen der Parteien, Wahlen und Abstimmungen sowie andere Möglichkeiten der politischen Einflussnahme, rechtliche Institutionen und Gerichte, die Europäische Union, Interessenvertretungen und NGOs, Emigration und Immigration, wirtschaftliche Zusammenhänge und die Medien.

Der Unterricht von „partizipativen LehrerInnen“ des Typs 1 und „beobachtende LehrerInnen“ des Typs 2 beinhaltet wiederum in höherem Ausmaß als der Unterricht von „reservierten LehrerInnen“ des Typs 3 die Vermittlung von Wissen über soziale und politische Institutionen, das Diskutieren aktueller politischer Themen und das kritische Hinterfragen von politischen Analysen. Darüber hinaus bieten „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 im Vergleich zu „reservierten LehrerInnen“ des Typs 3 ihren SchülerInnen mehr Möglichkeiten, sich politisch zu beteiligen bzw. konkrete politische Handlungen zu setzen.

Auch hinsichtlich der Quellen für die Vorbereitung der politischen Bildung unterscheiden sich „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 von „reservierten LehrerInnen“ des Typs 3: Erstere verwenden wesentlich häufiger das Unterrichtsprinzip und Erlässe zur politischen Bildung, politische Dokumente, von Buchverlagen, öffentlichen Instituten oder privaten Stiftungen veröffentlichte Materialien sowie fachdidaktische Literatur.

„partizipative und beobachtende LehrerInnen“ des Typs 1 und Typs 2 verwenden außerdem häufiger Unterrichtsmaterialien von Zentrum Polis bzw. Materialien von NGOs oder Interessenvertretungen als „Reservierte-LehrerInnen“ des Typs 3.

LehrerInnen des Typs 2 und Typs 3 wünschen sich im Vergleich zu „partizipativen LehrerInnen“ des Typs 1 mehr Fort- und Weiterbildung zum Thema als Unterstützung für ihren Unterricht in politischer Bildung bzw. für ihre Schule. Außerdem sehen sie in einem eigenen Lehramtsstudium eine größere Unterstützung als LehrerInnen des Typs 1. LehrerInnen des Typs 1 und Typs 2 hätten im Vergleich zu „reservierten LehrerInnen“ des Typs 3 gerne mehr Unterrichtszeit und häufiger Kooperationen mit externen Organisationen.

Schwierigkeiten und Befürchtungen im Zusammenhang mit politischer Bildung werden von „partizipativen LehrerInnen“ des Typs 1 insgesamt weniger geäußert als von LehrerInnen der beiden anderen Typen. „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 befürchten dabei wesentlich seltener als „beobachtende und reservierte LehrerInnen“ des Typs 2 und Typs 3, dass politische Bildung als Parteiwerbung in der Schule genutzt werden könnte. Außerdem sehen sie weniger Schwierigkeiten in fehlender Ausbildung und fehlender Schulstruktur.

„Partizipative und beobachtende-LehrerInnen“ des Typs 1 und Typs 2 befürchten im Vergleich zu „reservierten LehrerInnen“ des Typs 3 seltener Kritik von Eltern. Ihnen erscheint politische Bildung auch seltener als zu kompliziert oder als nicht objektiv gestaltbar. Weiters berichten sie seltener über fehlende Vorkenntnisse und darüber, dass ihr Unterricht keine Anknüpfungspunkte bieten würde.

Schließlich befürchten „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 seltener als „reservierte LehrerInnen“ des Typs 3 den Vorwurf der Manipulation.

Die drei Typen von LehrerInnen unterscheiden sich auch hinsichtlich des Ausmaßes an Fortbildung, die sie in Zusammenhang mit politischer Bildung besucht haben: Während zwei Drittel der reservierten und etwas mehr als die Hälfte der „beobachtenden LehrerInnen“ in den letzten zwei Jahren keine derartige Fortbildung absolviert haben, trifft selbiges auf nur rund ein Drittel der „partizipativen LehrerInnen“ zu. Die Hälfte der „partizipativen LehrerInnen“ hat

bis zu 15 Stunden, weitere 14% mehr als 16 Stunden auf Fortbildungen im Bereich politischer Bildung verbracht.

Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass GSK-LehrerInnen besonders häufig zu den „partizipativen LehrerInnen“ zählen. Werden nur LehrerInnen anderer Fächer berücksichtigt, unterscheiden sich „partizipative und beobachtende LehrerInnen“ nicht hinsichtlich der Häufigkeit ihres Besuchs von Fortbildungen im Bereich politischer Bildung: Jeweils rund die Hälfte von ihnen hat innerhalb der letzten beiden Jahre derartige Fortbildungen besucht (im Vergleich zu rund einem Fünftel der „reservierten LehrerInnen“ anderer Fächer).

Die folgende Abbildung zeigt zusammenfassend, wie sich der politisch bildnerische Unterricht „partizipativer LehrerInnen“, „beobachtender LehrerInnen“ und „reservierter LehrerInnen“ unterscheidet.



7 Politische Bildung in der Volksschule

7.1 Wie verstehen Kinder Politik?

Politische Bildung in der Volksschule wird kaum diskutiert oder gar explizit gemacht. Auch gibt es kaum Forschungen und Publikationen zur politischen Bildung in der Volksschule. Zwar regelt der Grunderlass zur politischen Bildung auch den Auftrag, politische Bildung im Unterricht der Volksschule zu vermitteln, de facto geht dieser in der öffentlichen Wahrnehmung jedoch unter. Dabei besitzen bereits sehr junge Kinder Kenntnisse und Fähigkeiten über politische Orientierungen (Van Deth 2007). Kinder verstehen politische Grundprobleme und können mit diesen auch umgehen. Auch in Fragen des politischen Wissens weisen die Kinder bereits ein großes Potpourri auf, besonders ausgeprägt ist das Wissen rund um die Funktionalität von Politik und politisches Symbolwissen. Zwischen den Kindern zeigen sich dabei deutliche Unterschiede, abhängig vom sozioökonomischen Hintergrund. Ein Indiz dafür, dass politische Bildung in dieser Altersgruppe aktuell stark von den Eltern und weniger von der Schule beeinflusst wird. Was konkret von der Schule zur politischen Bildung von Volksschulkindern geleistet wird, kann noch nicht beantwortet werden. Diese Lücke soll mit der vorliegenden Studie ein wenig geschlossen werden, indem die politische Bildung aus Sicht der VolksschullehrerInnen in Wien dargestellt wird. Inwieweit die Ergebnisse zum Wissen und zu den Fertigkeiten der VolksschülerInnen aus Deutschland auch auf Österreich zutreffen, wird leider offen bleiben.

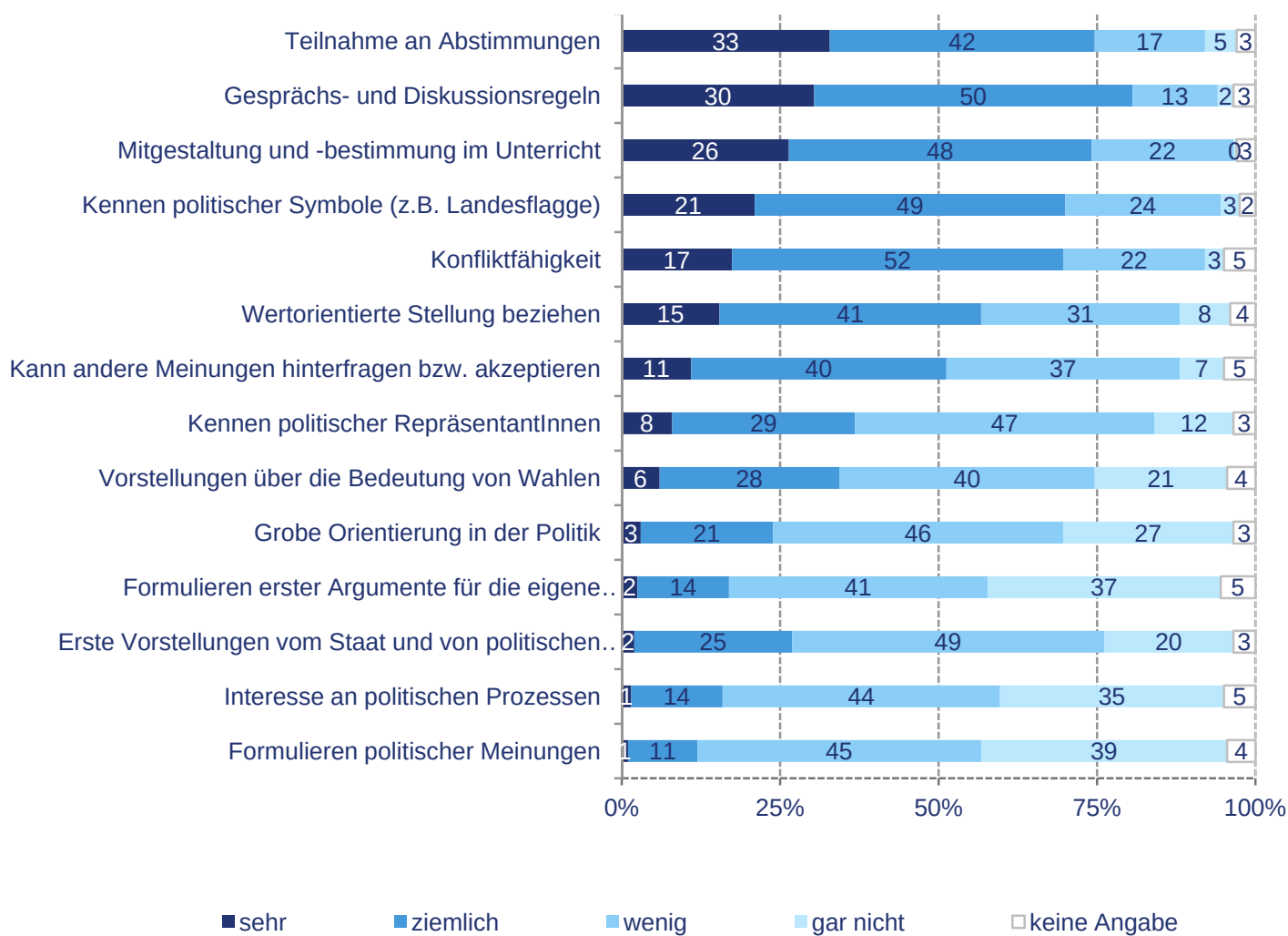
Was denken nun die VolksschullehrerInnen darüber, wie Kinder Politik verstehen? Und was setzen sie dementsprechend in ihrem Unterricht um? Wie sich bereits in der Verortung der politischen Bildung zeigte (Vgl. Kap. 3.2 Was ist politische Bildung? Verständnis politischer Bildung), sehen die VolksschullehrerInnen ihre Aufgabe in der Grundlagenschaffung, indem sie Kindern Konfliktfähigkeit und das Einhalten von Diskussionsregeln vermitteln. Weiters trauen sie Kindern im Volksschulalter zu, den Unterricht mitzugestalten und mitzubestimmen. Wohingegen eine Vielzahl an LehrerInnen die Fähigkeit, politische Meinungen zu äußern (37%) sowie Interesse an politischen Prozessen (45%) aufzubringen, erst in einem späteren Alter ab 12 Jahren für möglich hält.

7.2 „Learning by doing“ – Politisches Wissen und Fertigkeiten der VolksschülerInnen

Die VolksschullehrerInnen zeichnen im Allgemeinen ein eher skeptisches Bild davon, was ihre SchülerInnen im Bereich der politischen Bildung wissen und können. Es erscheint ihnen jedoch möglich, Politik über das Erleben in der Schule zu vermitteln. Überzeugt sind sie davon, dass die SchülerInnen durch Partizipation etwas über Politik lernen können. Die SchülerInnen sind imstande, an Abstimmungen teilzunehmen (33% sehr, 42% ziemlich), Gesprächs- und Diskussionsregeln zu entwickeln und einzuhalten (30% sehr, 50% ziemlich) sowie den Unterricht mitzugestalten und zu bestimmen (26% sehr, 48% ziemlich). Auf der kognitiven Ebene sehen die LehrerInnen vor allem Wissen im Bereich der politischen Symbole (21% sehr, 49% ziemlich).

Deutlich skeptischer sind die LehrerInnen dahin gehend, inwieweit Kinder bereits Vorstellungen über die „große“ Politik haben und Interesse dafür aufbringen können. Lediglich jede/r vierte LehrerIn (3% sehr, 21% ziemlich) beobachtet eine grobe politische Orientierung der SchülerInnen, wie das Kennen einzelner Parteien oder erste Vorstellungen von Staat und politischen Institutionen (2% sehr, 25% ziemlich). Nur eine Minderheit der LehrerInnen sieht Kinder in die Politik involviert. Der Großteil stellt kaum Interesse an politischen Prozessen fest (1% sehr, 14% ziemlich) oder beobachtet, dass Kinder eine politische Meinung formulieren (1% sehr, 11% ziemlich).

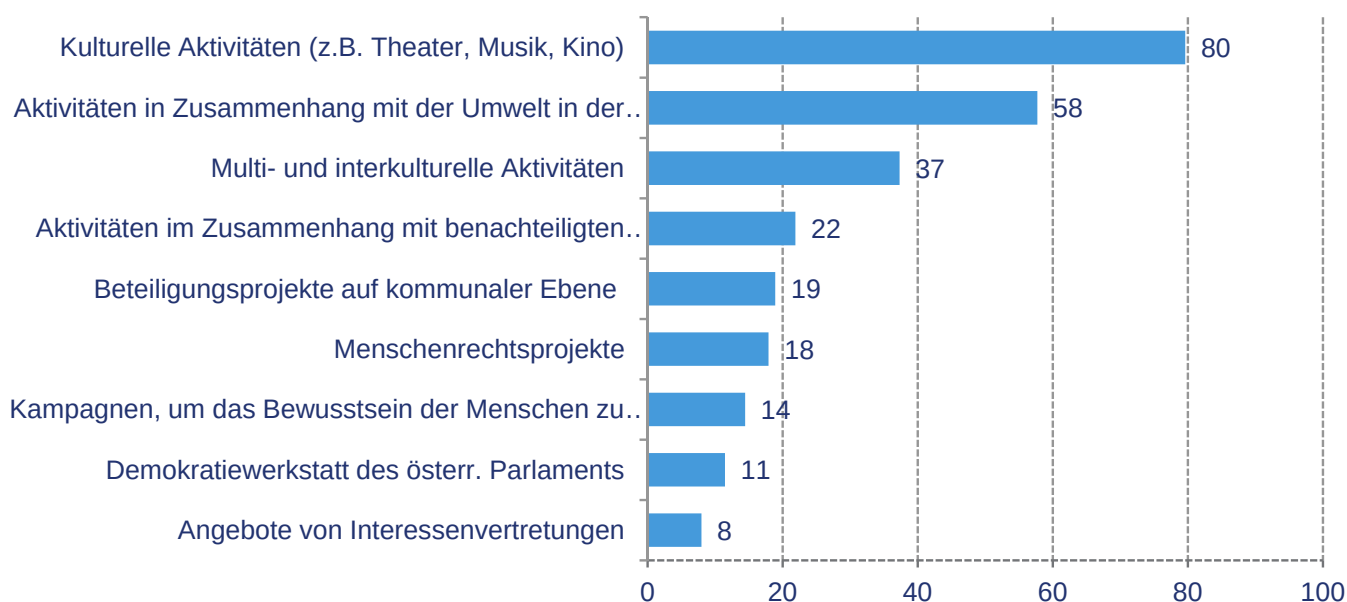
Die VolksschullehrerInnen sehen zusammenfassend betrachtet die Fähigkeiten und das Wissen der SchülerInnen auf der Mikroebene und Schule als Ort von Demokratie, jedoch kaum Involvierung oder Wissen der Kinder auf der Makroebene von Politik.

Abbildung 45 Politisches Wissen und Fertigkeiten der VolksschülerInnen

7.3 Aktivitäten und Kooperationen mit NGOs und anderen

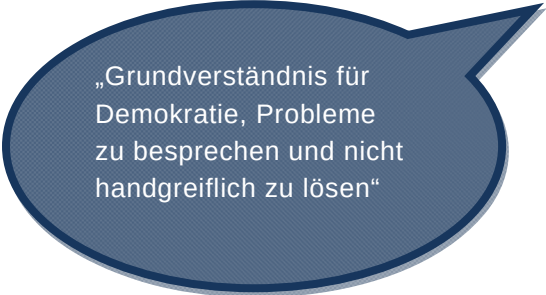
Viele LehrerInnen organisieren Ausflüge, Aktivitäten außerhalb der Schule oder laden jemand Schulfremden in die Schule ein, um den Kindern Einblick in unterschiedliche Themen und Bereiche zu gewähren. Besonders beliebt sind kulturelle Aktivitäten (80%) wie der Besuch eines Theaters. Dieser vielversprechende Zugang wird auch für die politische Bildung genützt. Vor allem für Aktivitäten rund um das Thema Umweltschutz und zur näheren Umgebung (58%) verlassen die Volksschulen ihre vier Wände. Jede/r zehnte LehrerIn (11%) besucht die Demokratiewerkstatt des österreichischen Parlaments.

Abbildung 46: Aktivitäten mit NGOs und anderen

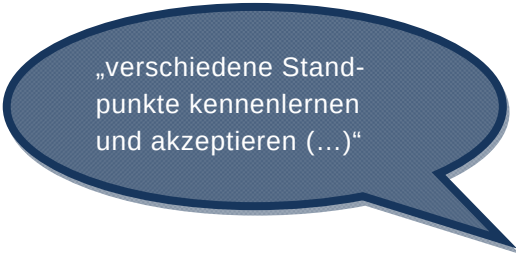


7.4 Politik im eigenen Klassenzimmer – Erfahrungen aus der politischen Bildung

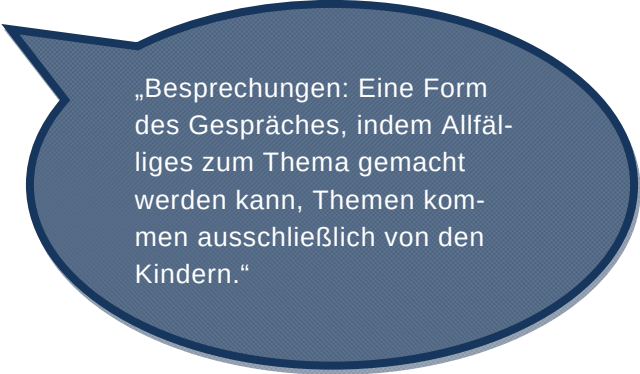
Politische Bildung in Volksschulen ist bunt und vielseitig. Die VolksschullehrerInnen berichten von verschiedenen positiven Erfahrungen mit politischer Bildung. So kann die Volksschule ein Raum sein, in dem ein Grundverständnis für Demokratie geschaffen wird und in dem Probleme besprochen werden, anstatt zu Mitteln der Gewalt zu greifen.



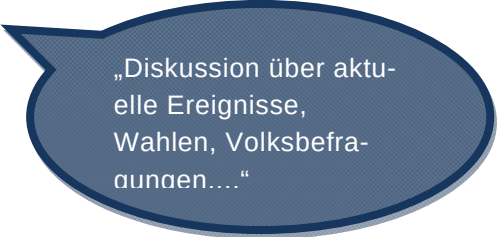
„Grundverständnis für Demokratie, Probleme zu besprechen und nicht handgreiflich zu lösen“



„verschiedene Standpunkte kennenlernen und akzeptieren (...)“



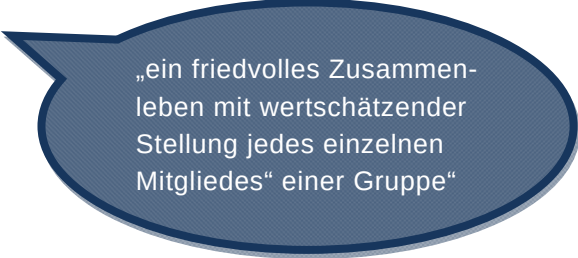
„Besprechungen: Eine Form des Gespräches, indem Allfälliges zum Thema gemacht werden kann, Themen kommen ausschließlich von den Kindern.“



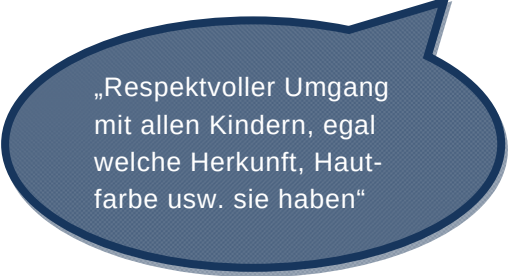
„Diskussion über aktuelle Ereignisse, Wahlen, Volksbefragungen....“

Häufig betonen die LehrerInnen den Abbau von Vorurteilen und die Förderung von Toleranz für Kinder mit anderer Muttersprache oder Kultur. Auch die Erziehung zu Frieden wird von einigen LehrerInnen genannt.

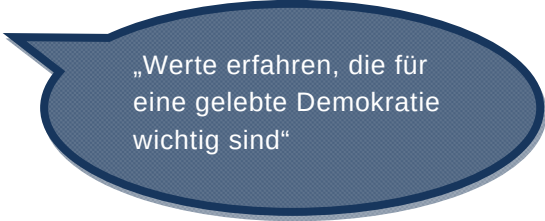
VolksschullehrerInnen scheinen einen wichtigen Beitrag der ersten Schuljahre darin zu sehen, grundlegende Werte einer Demokratie zu vermitteln.



„ein friedvolles Zusammenleben mit wertschätzender Stellung jedes einzelnen Mitgliedes“ einer Gruppe“



„Respektvoller Umgang mit allen Kindern, egal welche Herkunft, Hautfarbe usw. sie haben“



„Werte erfahren, die für eine gelebte Demokratie wichtig sind“

Vielfach betonen LehrerInnen auch, SchülerInnen müssen die Möglichkeit bekommen zu lernen, eine eigene Meinung zu entwickeln und andere Meinungen zu hinterfragen bzw. die Meinung der Mehrheit zu akzeptieren.

„persönliche Stellungnahme/Meinung entwickeln, Dinge hinterfragen, dann erst eigene Meinung bilden“

„Selber nachdenken und Sachen nicht einfach so hinnehmen, sondern hinterfragen und kritisch denken!“

„verschiedene Standpunkte kennenlernen + akzeptieren“

In der Schule selbst muss Demokratie auch erlebbar sein – LehrerInnen berichten davon, demokratische Strukturen in der Schule geschaffen zu haben und beispielsweise regelmäßig einen Klassenrat durchzuführen.

„Muss im Tun gelernt werden → Klassenrat, Kinder möglichst selbst miteinander diskutieren und gewisse Entscheidungen treffen lassen, beispielsweise: Was darf man in der Pause oder welcher Ausflug als nächstes?“

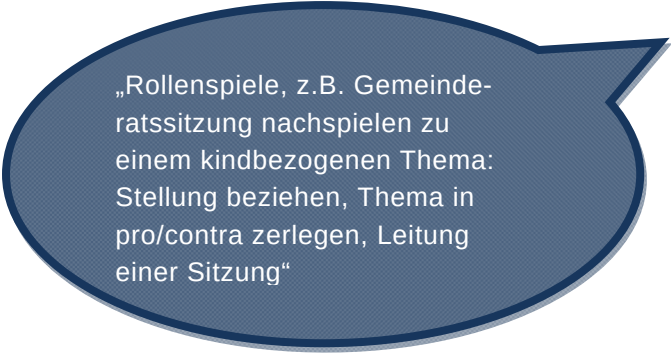
„(..) mit der Politik im eigenen Klassenzimmer: Zusammenleben besprechen, Wahlen zu versch. Anlässen, Abstimmung z.B. für Sitzordnung“

„Abstimmungsergebnisse müssen möglichst unmittelbare Auswirkungen haben“

„Kinder wählen lassen und damit immer wieder die Demokratie besprechen“

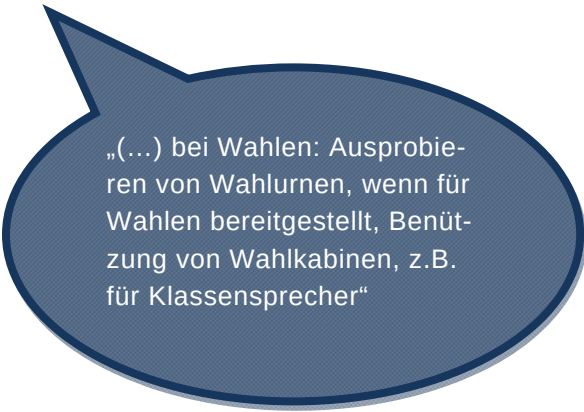
„Klassensprecherwahlen sind gut geeignet, um zu verstehen, wie Politiker uns vertreten“

Eine Methode, auf die auch manche SekundarstufelehrerInnen gerne zurückgreifen, ist die Vermittlung von politischer Bildung in Rollenspielen. Kinder schlüpfen in unterschiedliche Rollen, arbeiten Positionen aus, lernen diese zu argumentieren und nebenbei erfahren sie auch etwas über die Strukturen politischer Institutionen, wie beispielsweise des Gemeinderats.

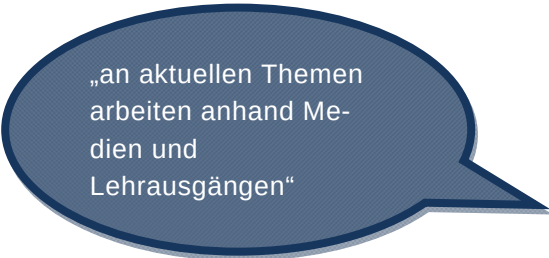


„Rollenspiele, z.B. Gemeinderatssitzung nachspielen zu einem kindbezogenen Thema: Stellung beziehen, Thema in pro/contra zerlegen, Leitung einer Sitzung“

Das Aufgreifen aktueller Themen wie Nationalratswahlen dient ebenfalls dem politischen Verständnis und Interesse der Kinder und wird gerne zur politischen Bildung in Volksschulen herangezogen. Viele LehrerInnen betonen, dass Wahlen ein guter Anlass sind, da die in deren Folge Klassenzimmer zum Wahlgang in Wahllokale umfunktioniert werden.



„(...) bei Wahlen: Ausprobieren von Wahlurnen, wenn für Wahlen bereitgestellt, Benützung von Wahlkabinen, z.B. für Klassensprecher“



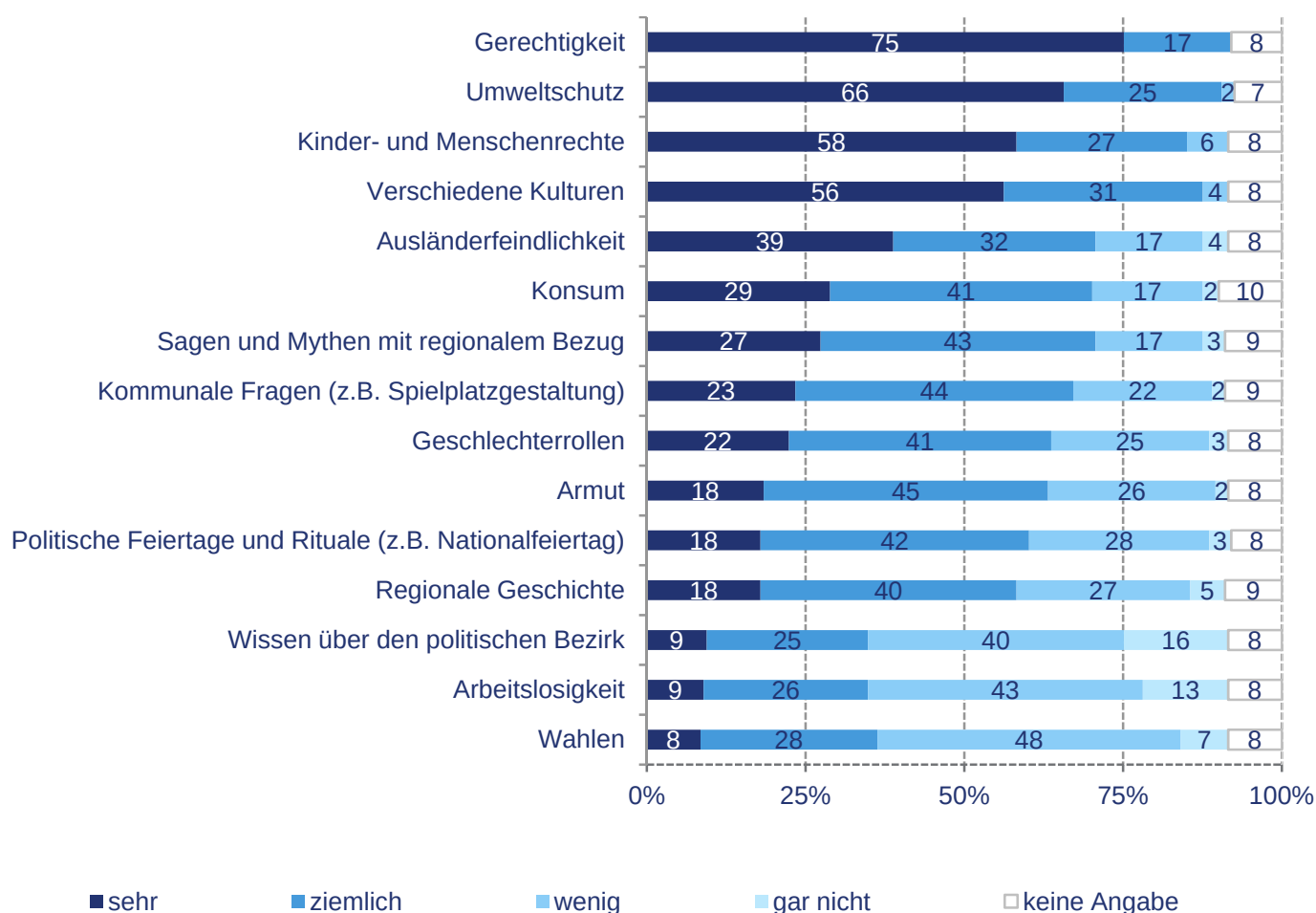
„an aktuellen Themen arbeiten anhand Medien und Lehrausgängen“

7.5 Themenbereiche

Politische Bildung wird auch in der Auseinandersetzung und Aufbereitung von politischen Themen in den Volksschulen durchgeführt. Besonders interessant für die SchülerInnen ist aus Sicht der LehrerInnen die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit (75% sehr, 17% ziemlich), Umweltschutz (66% sehr, 25% ziemlich), Kinder- und Menschenrechten (58% sehr, 27% ziemlich) sowie verschiedenen Kulturen (56% sehr, 31% ziemlich).

Abbildung 47: Themenbereiche (VS)

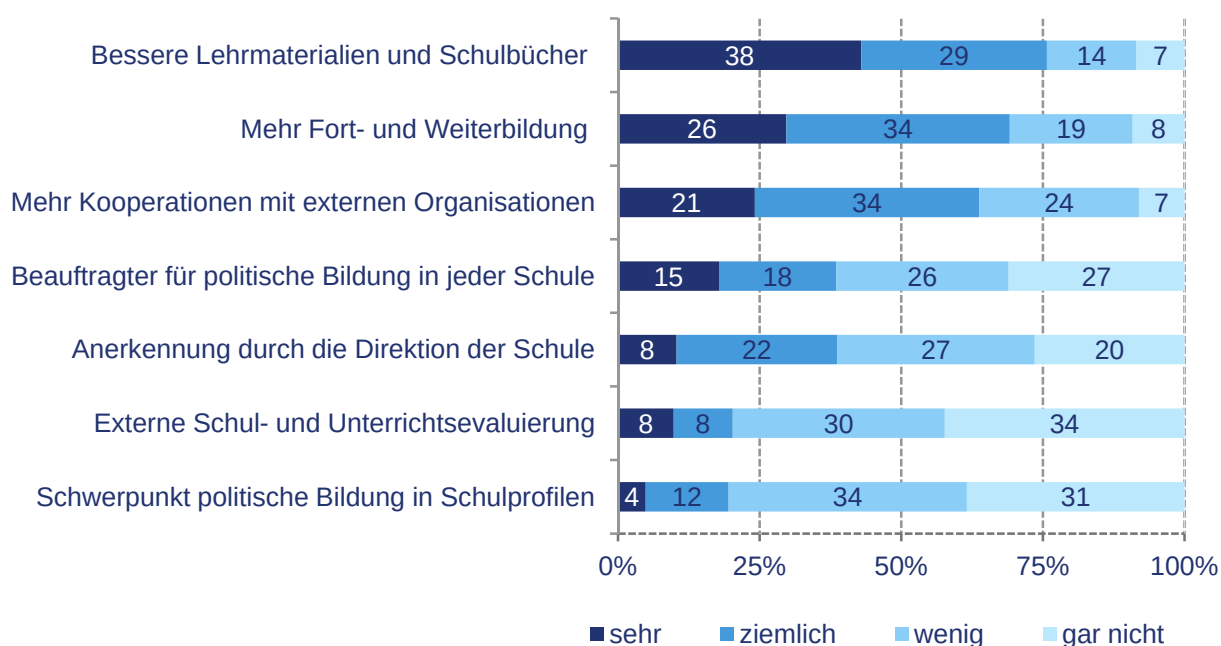
Wie interessant ist die Auseinandersetzung mit folgenden Themenbereichen für VolksschülerInnen?



7.6 Unterstützung

Die Lehrpersonen wünschen sich vor allem bessere Lehrmaterialien und Schulbücher (38% sehr, 29% ziemlich) sowie Fort- und Weiterbildungen (26% sehr, 34% ziemlich) für politische Bildung in der Volksschule. Besonders wichtig sind diese Unterstützungen für jene LehrerInnen, die selbst weniger politisch interessiert bzw. selbstbewusst sind (Vgl. Kap. 7.7 Kontext politischer Bildung)

Abbildung 48: Unterstützungsbedarf (VS)



7.7 Kontext politischer Bildung

7.7.1 Einleitung

In welchem Kontext findet politische Bildung in Wiener Volksschulen statt? Ähnlich wie für die LehrerInnen der Sekundarstufe 1 wurden auch für die VolksschullehrerInnen herausfordernde Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht sowie Aspekte ihrer politischen Sozialisation und politischen Kultur erhoben. Die Ergebnisse sind in folgenden Abschnitten dargestellt.

7.7.2 Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht

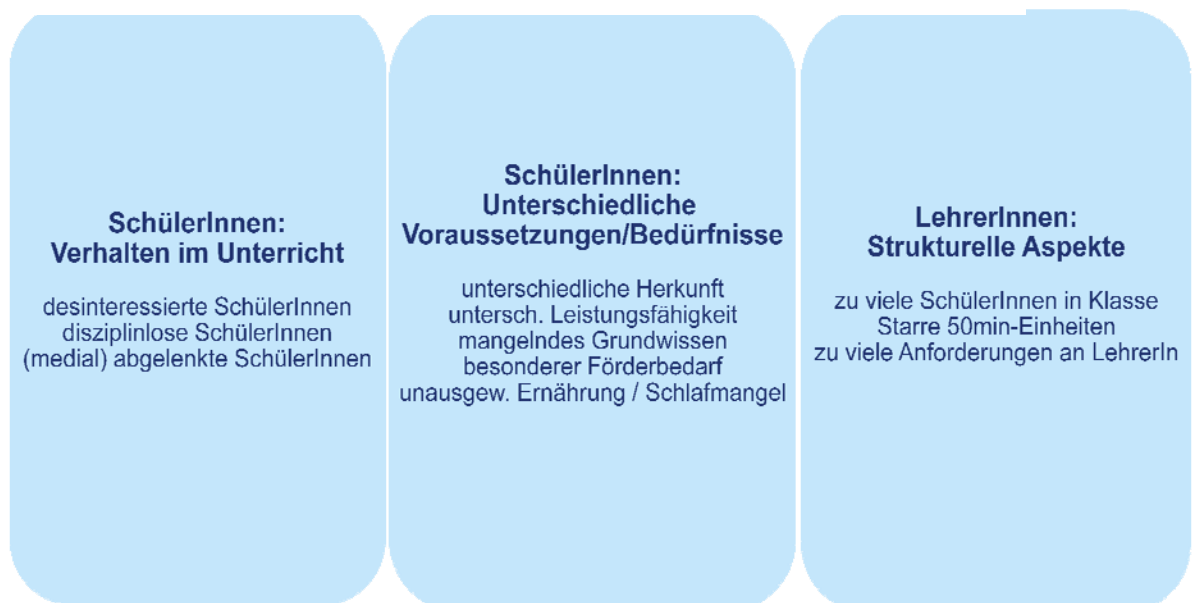
In Hinblick auf die Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht gaben die LehrerInnen Auskunft darüber, wie stark ihr Unterricht durch eine Reihe von Faktoren beeinträchtigt wird.

Die bereits im Rahmen der Analyse für die Sekundarstufe 1 identifizierten drei Bündel an Beeinträchtigungen werden an dieser Stelle wieder aufgegriffen: Das erste Bündel umfasst dabei störendes Verhalten der SchülerInnen im Unterricht – Desinteresse, Disziplinlosigkeit und Ablenkung.

Das zweite Bündel beinhaltet Voraussetzungen und Bedürfnisse, die SchülerInnen in unterschiedlichem Ausmaß aufweisen und daher den (gemeinsamen) Unterricht erschweren können. Hierzu zählen die unterschiedliche (ökonomische oder auch sprachliche) Herkunft von SchülerInnen, unterschiedlich ausgeprägte Leistungsfähigkeit, unterschiedliche Niveaus an bereits vorhandenem Wissen, individueller Förderbedarf sowie auftretende Ernährungs- und Schlafmängel.

Das dritte Bündel an Beeinträchtigungen erfasst strukturelle Aspekte: eine zu hohe KlassenschülerInnenzahl, die starren 50-Minuten-Einheiten sowie zu viele Anforderungen an die LehrerInnen.

Abbildung 49: Faktorenanalyse Beeinträchtigungen (VS)



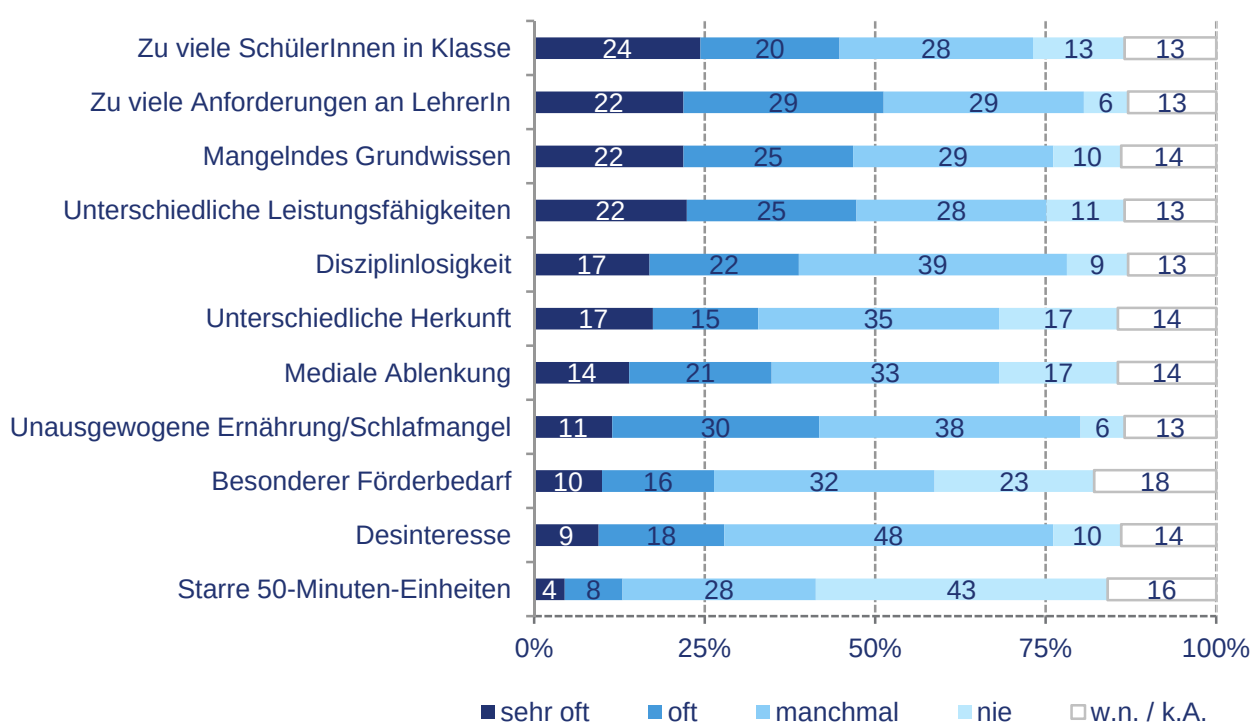
Wird für jedes der drei Bündel ein Beeinträchtigungsindex berechnet, kann gezeigt werden, dass die LehrerInnen ihren Unterricht durch die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen stärker beeinträchtigt erleben als durch strukturelle Bedingungen und durch unangemessenes Verhalten der SchülerInnen: Rund ein Drittel der LehrerInnen beschreibt das Beeinträchtigungsausmaß durch unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen als hoch. Jeweils rund ein Viertel der LehrerInnen berichtet von einer hohen Beeinträchtigung durch strukturelle Bedingungen und durch unangemessenes Verhalten der SchülerInnen.

Tabelle 10: Ausmaß der Beeinträchtigung auf Basis der Indices

	Ausmaß der Beeinträchtigung		
	gering	mittel	hoch
Index Voraussetzungen/Bedürfnisse	29	40	32
Index Struktur	38	39	24
Index Verhalten im Unterricht	43	34	24

Werden die möglichen Beeinträchtigungen einzeln betrachtet, nennen die LehrerInnen der Sekundarstufe 1 am häufigsten zu viele Anforderungen an die LehrerInnen, mangelndes Grundwissen, unterschiedliche Leistungsfähigkeit und zu viele SchülerInnen in den Klassen (zwischen 44% und 51% sehr oft oder oft). Am seltensten wird der Unterricht durch die starren 50-Minuten-Einheiten (12% sehr oft und oft), Desinteresse (27% sehr oft und oft) sowie besonderen Förderbedarf (26% sehr oft und oft) beeinträchtigt.

Abbildung 50: Beeinträchtigungen im Unterricht (VS)



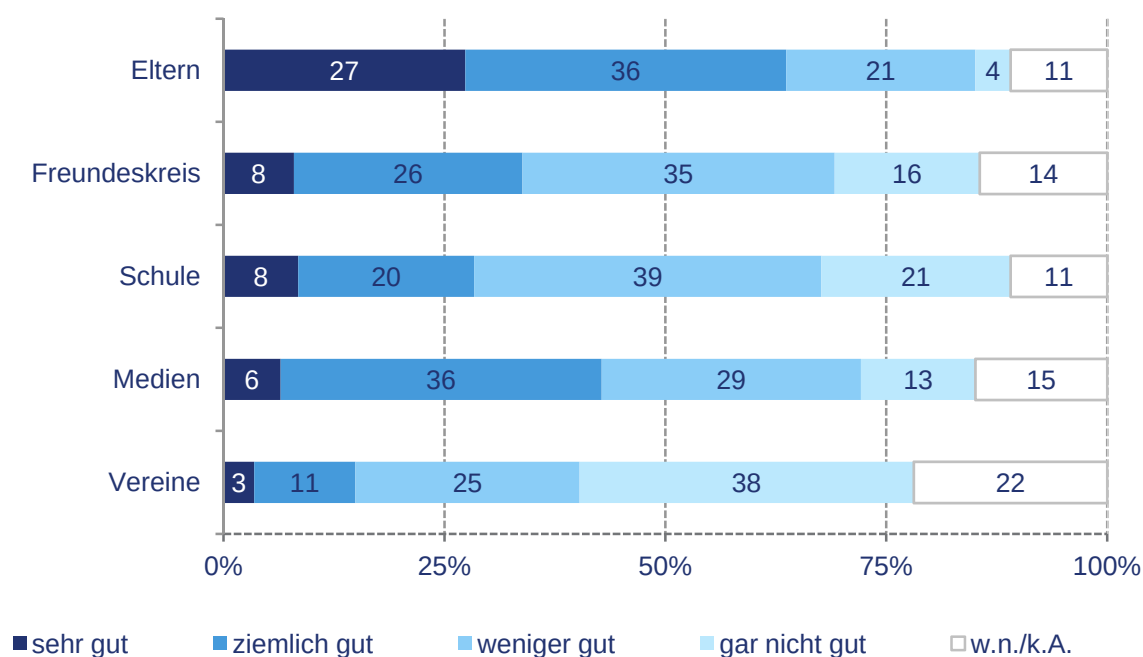
7.7.3 Politische Sozialisation der LehrerInnen

Welche Sozialisationsinstanzen erachten die LehrerInnen an Wiener Volksschulen als für ihre eigene politische Bildung besonders relevant? In der Rückschau fühlen sich LehrerInnen am besten durch ihre Eltern auf das politische Leben vorbereitet (27% sehr und 36% ziemlich gut), dahinter folgen die Medien (6% sehr und 36% ziemlich gut).

Eine ähnliche Bedeutung für die politische Sozialisation der VolksschullehrerInnen kommt dem Freundeskreis und der Schule zu (jeweils 8% sehr und 26% bzw. 20% ziemlich gut). Jede/r zweite LehrerIn wurde seinen/ihren Angaben zufolge von der Schule weniger bis gar nicht gut auf das politische Leben vorbereitet.

Eine deutlich geringere Rolle für die politische Sozialisation schreiben die LehrerInnen politischen Parteien bzw. Organisationen sowie Vereinen zu.

Abbildung 51: Politische Sozialisation (VS)



7.7.4 Politische Kultur der LehrerInnen

Die politische Kultur der LehrerInnen beinhaltet ebenso wie jene eines Landes Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf politische Fragestellungen. Hierzu zählen z.B. Einstellungen gegenüber dem politischen System, seinen AkteurInnen oder die Wahrnehmung der eigenen Rolle innerhalb dieses Systems (u.a. Pickel & Pickel 2006).

Politisches Interesse

In demokratischen Systemen kommt politischem Interesse eine besondere Bedeutung zu, denn es gilt als eine grundlegende Voraussetzung für politische Partizipation (u.a. Amadeo et al. 2002).

Auch die VolksschullehrerInnen gaben das Ausmaß ihres politischen Interesses auf einer Skala von 0 (gar nicht interessiert) bis 10 (sehr interessiert) an. Mit einem mittleren Wert von 6.84 (Median 7.00) ist es insgesamt leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Die am häufigsten genannten Werte sind 5 und 8 (jeweils 16% der LehrerInnen).

Tabelle 11: Politisches Interesse

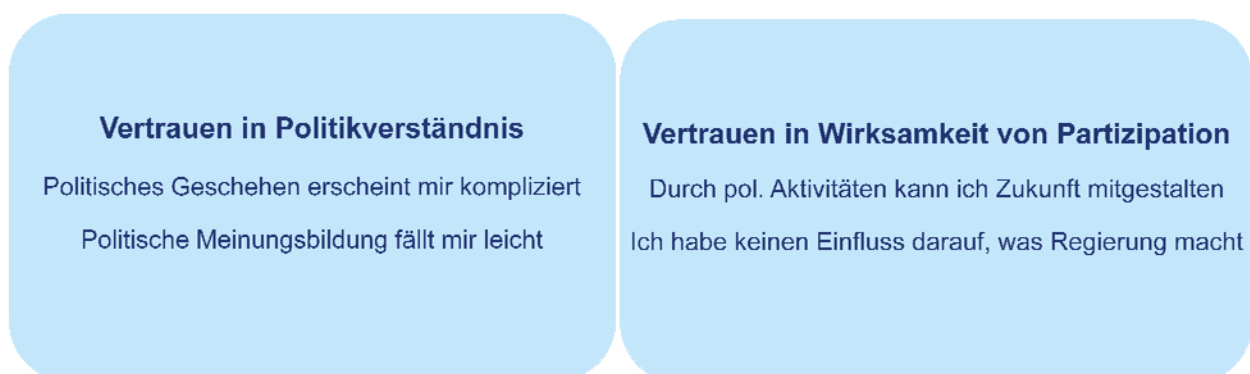
	Min	Max	Mittelwert	Median	Modus
LehrerInnen der VS	0	10	6.84	7.00	5 und 8 (je 16%)

Die Bedeutung des politischen Interesses für das Funktionieren unserer Demokratie wird auch von VolksschullehrerInnen hervorgehoben: Rund 75% von ihnen sind der Ansicht, dass es von unserem politischen Interesse abhängt, ob wir eine funktionierende Demokratie haben (42% stimmen sehr und 33% ziemlich zu).

Politische Selbstwirksamkeit

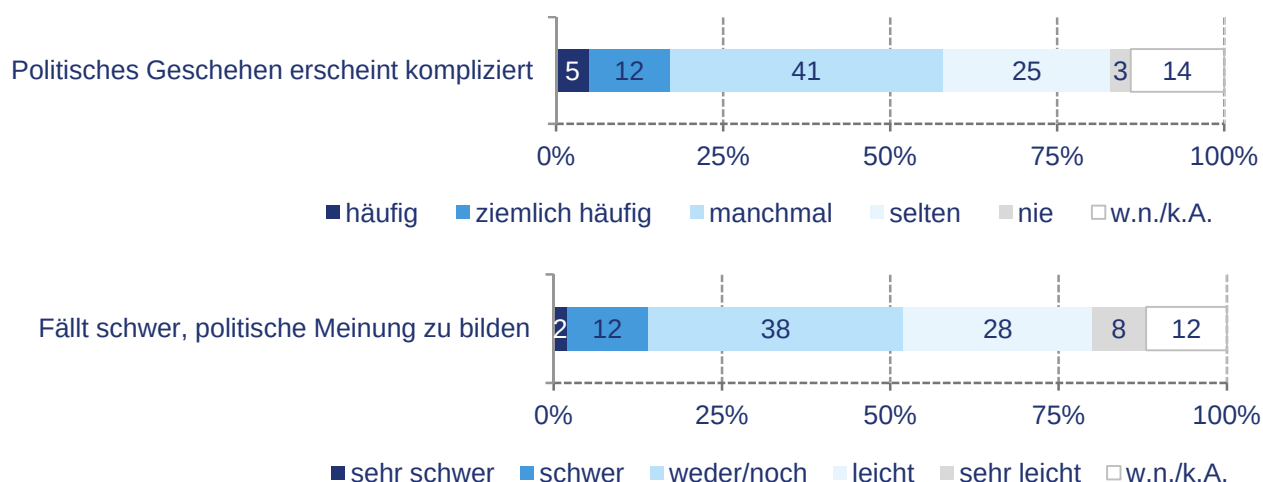
Politische Selbstwirksamkeit umfasst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Rolle als BürgerIn wahrnehmen zu können. Dies geht einher mit dem Gefühl, dass politische und soziale Veränderungen generell möglich sind und dass BürgerInnen einen individuellen Beitrag zu diesen Veränderungen leisten können (Craig & Maggionto 1982, Bandura 1993, Yeich & Levine 1994).

Die politische Selbstwirksamkeit der VolksschullehrerInnen befasst sich zum einen mit dem Vertrauen der LehrerInnen darauf, dass sie in der Lage sind, das politische Geschehen zu verstehen und sich eine politische Meinung zu bilden. Zum anderen geht es um ihr Vertrauen in die Wirksamkeit politischer Partizipation.

Abbildung 52: Faktorenanalyse politische Selbstwirksamkeit

Mit 15% findet nahezu ein Fünftel der VolksschullehrerInnen das politische Geschehen ziemlich häufig oder häufig derart kompliziert, dass nicht verstanden wird, worum es geht. Der Mehrzahl der LehrerInnen geht es manchmal (41%) oder selten (25%) so. Die Wiener VolksschullehrerInnen nehmen damit das politische Geschehen weniger häufig als kompliziert wahr als die österreichische Gesamtbevölkerung (28% im Vergleich zu 9% ziemlich häufig oder häufig) (European Social Survey Round 4 2010).

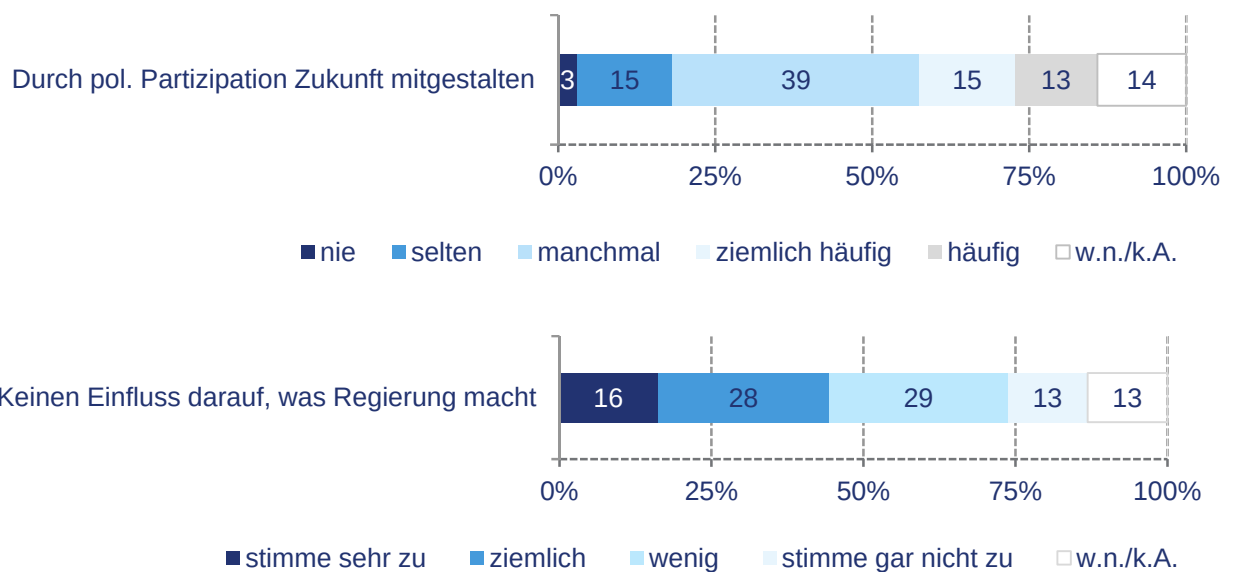
Sich eine Meinung zu politischen Themen zu bilden, fällt 14% der LehrerInnen sehr schwer oder schwer, rund einem Drittel der LehrerInnen fällt dies sehr leicht (8%) oder leicht (28%). Wiederum verglichen mit der österreichischen Gesamtbevölkerung (European Social Survey Round 4 2010) fällt es den Wiener VolksschullehrerInnen etwas leichter, sich über politische Themen eine Meinung zu bilden (36% sehr leicht oder leicht im Vergleich zu 24%).

Abbildung 53: Politische Selbstwirksamkeit: Vertrauen in Politikverständnis (VS)

Zwei Drittel der LehrerInnen (67%) denken, dass sie die Zukunft des Landes durch Wahlen und andere politische Aktivitäten zumindest manchmal mitgestalten kann. Rund ein Fünftel der LehrerInnen vertritt jedoch die Ansicht, dass dies selten oder nie der Fall ist.

Insgesamt 44% der LehrerInnen vertreten die Ansicht, dass sie keinen Einfluss darauf haben, was die Regierung macht (16% stimmen sehr, weitere 28% stimmen ziemlich zu).

**Abbildung 54: Politische Selbstwirksamkeit:
Vertrauen in Wirksamkeit von Partizipation (VS)**



Einstellungen gegenüber dem politischen System

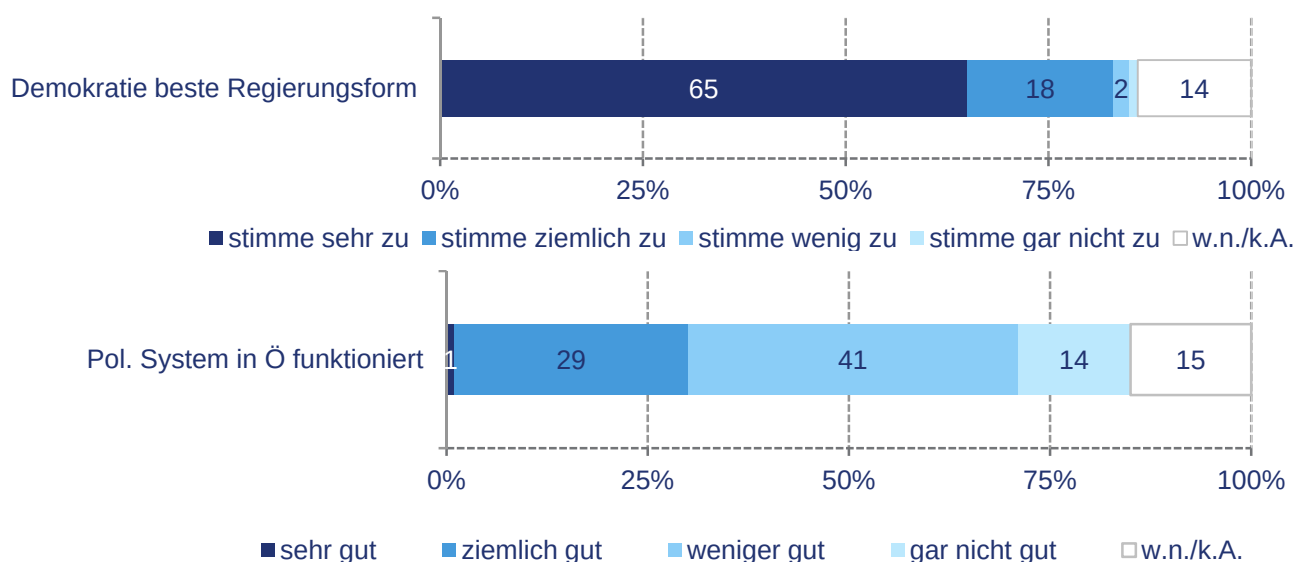
Gemeinsam geteilte Werthaltungen dienen der Integration der BürgerInnen in das politische System und gewährleisten die Legitimität, Funktionsfähigkeit und Stabilität einer Demokratie. Damit sind sie eine wichtige Ressource für funktionierendes gesellschaftliches Zusammenleben (u.a. Uslaner 1999).

Welche Einstellungen haben die Wiener VolksschullehrerInnen in Bezug auf die Demokratie als Idee bzw. hinsichtlich ihrer aktuellen Ausführung in Österreich?

Insgesamt 83% der LehrerInnen vertreten Ansicht, dass die Demokratie, obwohl sie Probleme mit sich bringen mag, die beste Regierungsform ist (65% stimmen dieser Aussage sehr, 18% ziemlich zu). Damit stimmen die VolksschullehrerInnen dieser Aussage häufiger sehr zu als dies in der Gesamtbevölkerung der Fall ist (Zandonella et al. 2014).

Auch die VolksschullehrerInnen bewerten die aktuelle Ausgestaltung der Demokratie wesentlich kritischer: 29% sind der Ansicht, dass das politische System in Österreich ziemlich gut, und weitere 41% denken, dass es weniger gut funktioniert. Für 14% der LehrerInnen funktioniert das politische System in Österreich gar nicht.

**Abbildung 55: Demokratie-Idee und Demokratie-Realität:
Gegenüberstellung (VS)**

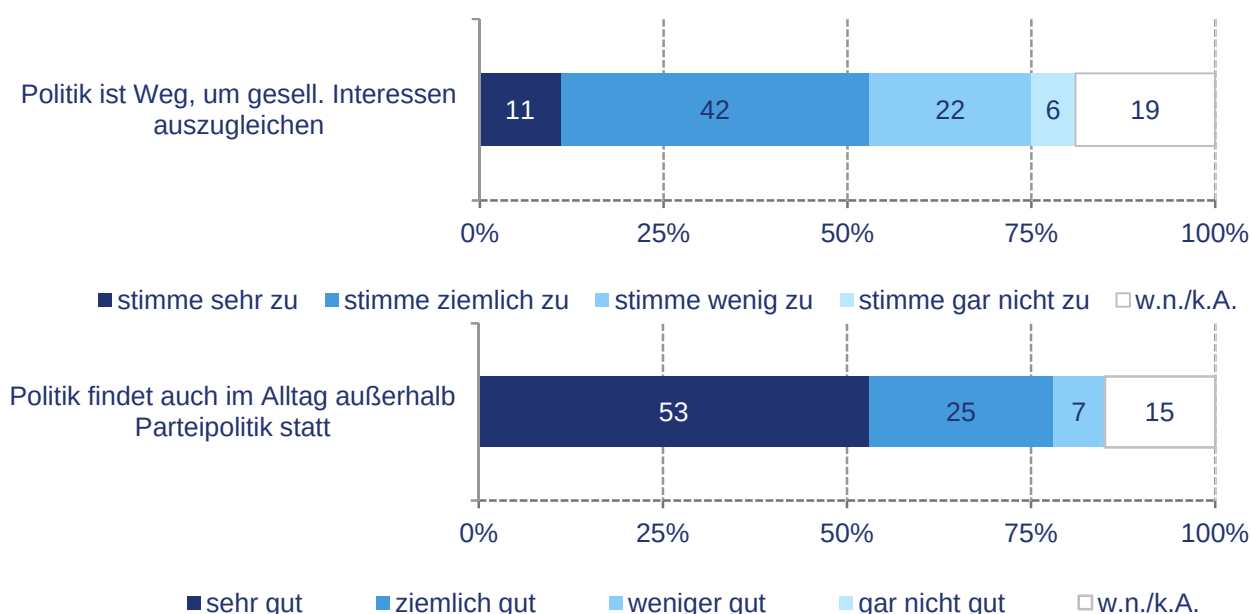


Verständnis von Politik

Welches Verständnis von Politik haben die Wiener VolksschullehrerInnen von Politik? Was kann Politik ihrer Ansicht nach und wie weit fassen sie den Begriff?

Rund die Hälfte der LehrerInnen sieht in der Politik einen Weg, um die gesellschaftlichen Interessen auszugleichen. Mit 78% hat die überwiegende Mehrzahl der LehrerInnen außerdem ein über die Parteipolitik hinausgehendes Verständnis von Politik.

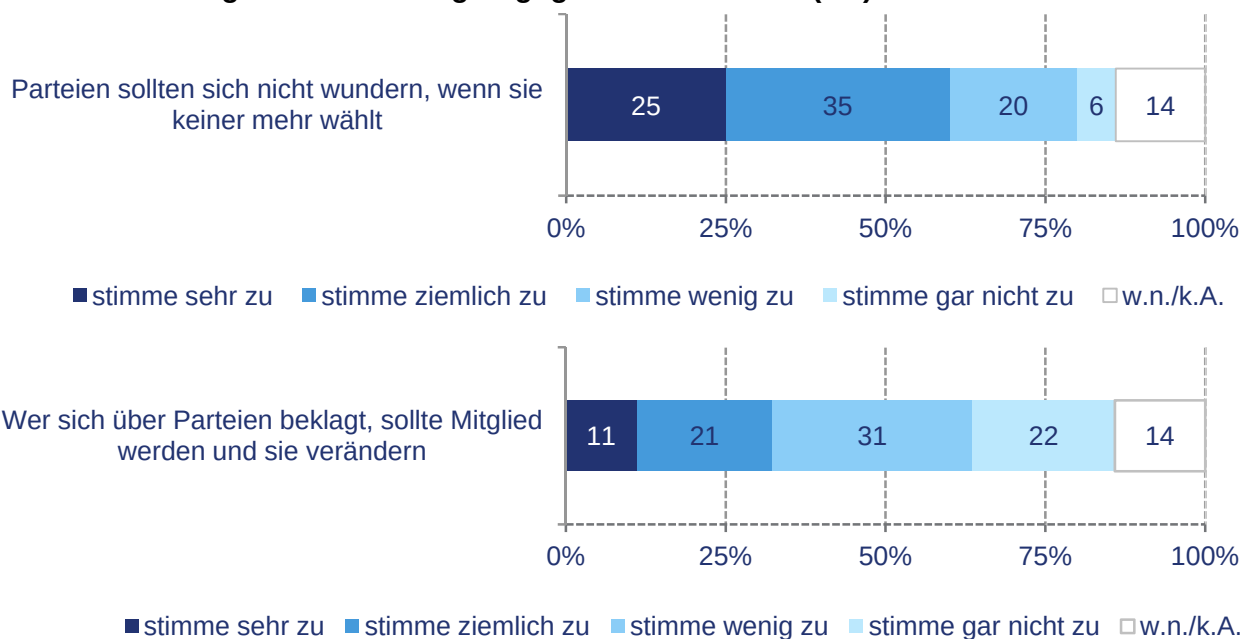
Abbildung 56: Verständnis von Politik (VS)



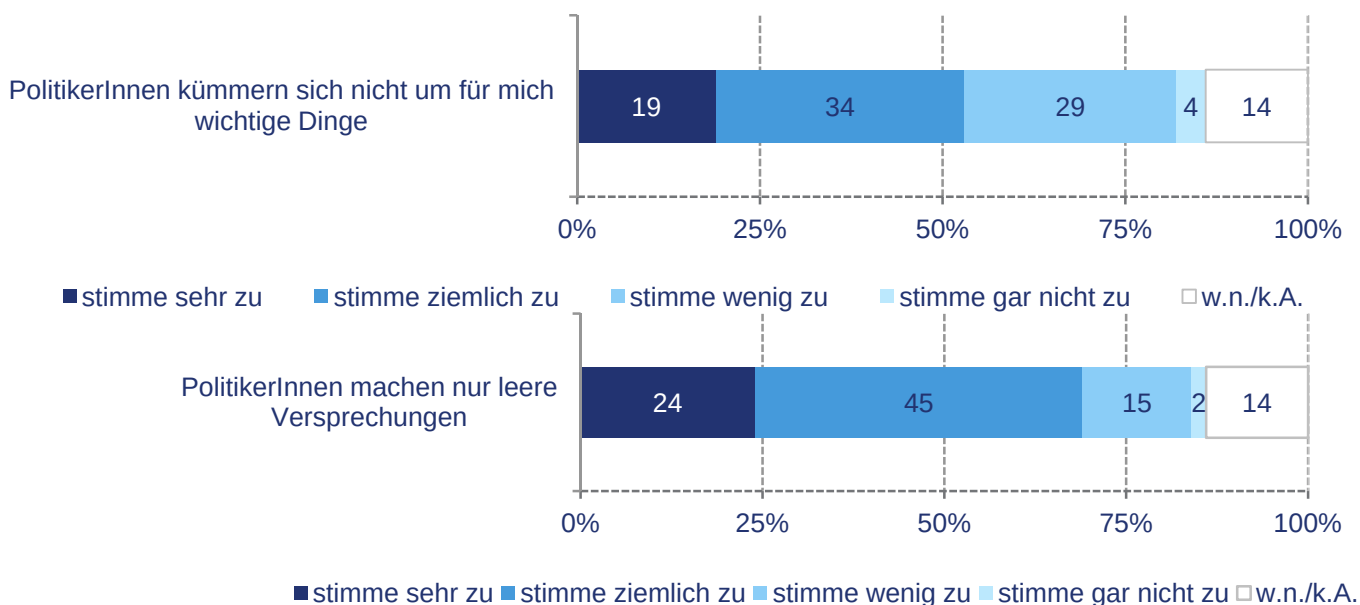
Einstellungen gegenüber den politischen AkteurInnen

Abgesehen von der Zustimmung der LehrerInnen zu einem demokratischen System und ihrem wesentlich kritischeren Blick auf die aktuelle Ausgestaltung dieses Systems, befasst sich dieser Abschnitt mit den Einstellungen der LehrerInnen zu zwei zentralen politischen AkteurInnen: Parteien und PolitikerInnen.

Auch die Mehrzahl der Wiener VolksschullehrerInnen hat ein negatives Bild von politischen Parteien: 60% sind der Ansicht, dass die Parteien sich nicht wundern sollten, wenn sie bald keiner mehr wählt. Jede/r vierte Lehrer/in stimmt dieser Aussage dabei sehr zu. Rund die Hälfte der LehrerInnen sieht auch wenig bzw. keinen Sinn darin, ein den Parteien kritisch gegenüberstehendes Mitglied zu werden, um die Partei zu verändern.

Abbildung 57: Einstellungen gegenüber Parteien (VS)

Ähnlich negativ ist der Eindruck, den die LehrerInnen von PolitikerInnen haben: 53% der LehrerInnen sind der Ansicht, dass PolitikerInnen sich nicht um für Menschen wie sie wichtige Dinge kümmern und 69% denken, dass PolitikerInnen nur leere Versprechungen machen.

Abbildung 58: Einstellungen gegenüber PolitikerInnen (VS)

7.7.5 Zwei Typen von LehrerInnen

Wiederum wurde an dieser Stelle versucht, Einstellungstypen von LehrerInnen – in diesem Fall von VolksschullehrerInnen – zu identifizieren. Die statistische Analyse (Clusteranalyse) ergab diesmal zwei unterschiedliche Einstellungstypen: **Partizipative und Reservierte LehrerInnen**.

Für **beide Typen** gilt, dass der Demokratie als politischem System ein hoher Stellenwert beigemessen wird, deren aktuelle Ausgestaltung jedoch relativ kritisch bewertet wird. Letzteres betrifft sowohl die Einschätzung, dass das politische System in Österreich nicht besonders gut funktioniert, als auch die Einstellungen gegenüber politischen Parteien und PolitikerInnen.

Darüber hinaus ist der **erste Typ „partizipative LehrerInnen“** durch ein hohes politisches Interesse und ein relativ hohes Vertrauen sowohl in das eigene Politikverständnis als auch in die Wirkung von Partizipation charakterisiert. LehrerInnen dieses Typs sehen unser politisches Interesse als zentral für das Funktionieren der Demokratie an und verstehen Politik als einen Weg, um die Interessen der Gesellschaft auszugleichen. Außerdem findet Politik zu wesentlichen Teilen auch außerhalb von Parteipolitik statt. Zu diesem Typ zählen 52% der Wiener VolksschullehrerInnen.

LehrerInnen des **zweiten Typs „reservierte LehrerInnen“** kennzeichnet ein geringeres politisches Interesse und sie sind nicht vollständig davon überzeugt, dass dieses Interesse für das Funktionieren unserer Demokratie wichtig ist. Sowohl ihr Vertrauen in ihr Politikverständnis als auch ihr Vertrauen in die Wirksamkeit politischer Partizipation sind geringer ausgeprägt. LehrerInnen dieses Typs sehen Politik eher nicht als einen Weg, um gesellschaftliche Interessen auszugleichen. Darüber hinaus nehmen sie Politik relativ eingeschränkt hauptsächlich als Parteipolitik wahr. Zu diesem Typ zählen 48% der Wiener VolksschullehrerInnen.

Tabelle 12: Zwei Typen von LehrerInnen

	Typ 1 Partizipative	Typ 2 Reservierte
Politisches Interesse	+	+
funkt. Demokratie hängt von pol. Interesse ab	+	~
Vertrauen in Politikverständnis	+	~
Vertrauen in Wirksamkeit von Partizipation	+	~
Demokratie-Idee	+	+
Demokratie-Realität	~/-	~/-
Politik ist Weg, um Interessen auszugleichen	+ /~	~/-
Politik findet auch im Alltag außerhalb von Parteipol. statt	+ /~	~/-
Parteien sollen sich nicht wundern, wenn sie nicht mehr gewählt werden	~/-	~/-
Partei beitreten, um sie zu verändern	~/-	~/-
PolitikerInnen kümmern sich nicht um mir Wichtiges	~/-	~/-
PolitikerInnen machen nur leere Versprechungen	~/-	~/-
Verteilung in % der VolksschullehrerInnen	52	48

Anm.: + steht für eine hohe Ausprägung/hohe Zustimmung bei dieser Variable; - steht für eine geringe Ausprägung/geringe Zustimmung; ~steht für eine durchschnittliche Ausprägung/durchschnittliche Zustimmung.

Individuelle Charakteristika erklären politische Bildung

Abhängig davon, wie die LehrerInnen ihre eigene politische Sozialisation erlebt haben, wie politisch interessiert und wie selbstsicher sie im Umgang mit Politik sind, unterscheiden sich ihre Einstellungen zu und ihr Verhalten in Zusammenhang mit politischer Bildung:

„Partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 verankern die Zuständigkeit für politische Bildung stärker in der Volksschule und bei allen Lehrpersonen einer Schule. Sie geben im Vergleich zu „reservierten LehrerInnen“ des Typs 2 auch häufiger an, eine Form von politischer Bildung zu machen. Beachtenswert ist außerdem, dass dies auch jene LehrerInnen sind, deren Unterricht ihren Angaben zufolge durch unangebrachtes Verhalten der SchülerInnen seltener beeinträchtigt wird.

Hinsichtlich der Bedeutung von unterschiedlichen Aspekten der politischen Bildung messen „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 dem Wecken von politischem Interesse, der Vermittlung von Wissen über politische Institutionen, dem Herausbilden erster politischer Meinungen, dem Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten und den tatsächlichen Möglichkeiten, Politik sowie Demokratie in der Schule zu erleben, größeren Wert bei. Die LehrerInnen der

beiden Typen unterscheiden sich nicht in ihrer Wertung bezüglich der Vermittlung gewaltfreier Konfliktfähigkeit und der Entwicklung und Einhaltung von Gesprächs- und Diskussionsregeln.

„Partizipative LehrerInnen“ des Typs 1 schreiben ihren SchülerInnen ein breiteres Themeninteresse zu: Ihrer Ansicht nach ist die Auseinandersetzung mit Wahlen, Geschlechterrollen, Arbeitslosigkeit, Armut und Konsum für Volksschulkinder durchwegs interessant. Im Gegensatz dazu denken weitaus mehr „reservierte LehrerInnen“ des Typs 2, dass Volksschulkinder noch zu jung für politische Bildung sind.

„Reservierte LehrerInnen“ des Typs 2 äußern außerdem ein höheres Ausmaß an Befürchtungen in Bezug auf politische Bildung: Für sie ist politische Bildung häufig zu kompliziert und nicht objektiv zu gestalten. Sie erkennen weiters größere Schwierigkeiten aufgrund von fehlenden Vorkenntnissen und fehlender Ausbildung.

Schließlich sind es jedoch „partizipative LehrerInnen“ des Typs 1, welche sich in höherem Ausmaß Fort- und Weiterbildung wünschen. Ein weiterer Aspekt, der ihrer Ansicht nach in Zusammenhang mit politischer Bildung in den Volksschulen zu kurz kommt, ist deren Anerkennung durch die Direktionen.

- verankern politische Bildung stärker in der Volksschule
- üben häufiger politische Bildung aus
- finden Wecken von politischem Interesse, Vermittlung von Wissen über politische Institutionen etc.
- schreiben ihren SchülerInnen breiteres Themeninteresse zu
- wünschen sich mehr Fort- und Weiterbildungen und Anerkennung durch Direktionen

Typ 1 Partizipative

- verstehen unter politische Bildung stärker die Förderung sozialer Kompetenzen
- fühlt sich schlechter ausgebildet
- sehen allgemein mehr Schwierigkeiten und Befürchtungen rund um politische Bildung in der Volksschule
- finden VolksschülerInnen häufiger zu jung für politische Bildung

Typ 2 Reservierte

8 Zusammenfassung und Ableitungen

Schule macht politische Bildung

LehrerInnen finden politische Bildung wichtig: Nicht etwa die Medien, Eltern oder FreundInnen sind für die politische Bildung der SchülerInnen verantwortlich. Aus Sicht der Wiener PflichtschullehrerInnen hat die Schule einen wesentlichen Auftrag in der politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen. Auch der Kompetenzerwerb im Bereich der politischen Bildung wird von allen LehrerInnen in der Schule verortet. Politische Bildung beginnt in der Schule außerdem nicht erst mit 10, 14 oder 16 Jahren, die LehrerInnen – insbesondere die VolksschullehrerInnen selbst – sehen hier auch schon die Volksschule gefordert.

Die Einschätzung der LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen differenziert jedoch hinsichtlich der Wichtigkeit des außerschulischen Bereichs: Hauptschul- und NMS-LehrerInnen schreiben dem Freundeskreis und Freizeiteinrichtungen eine deutlich größere Bedeutung zu als AHS-LehrerInnen. Auch VolksschullehrerInnen sehen die Schule als entscheidende Institution im Bereich der politischen Bildung. Verglichen zu den LehrerInnen der Sekundarstufe 1 schreiben sie jedoch den Eltern einen deutlich größeren Beitrag zu. Bereits in der Volksschule soll politische Bildung stattfinden, darin sind sich die LehrerInnen einig.

Konfliktlösung anstelle von Institutionenlehre

Worin genau liegt nun – den LehrerInnen zufolge – der Auftrag der Schule, wenn von politischer Bildung gesprochen wird? Fast alle LehrerInnen sehen in der Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen eine zentrale Aufgabe der Schule im Bereich der politischen Bildung. Weiters finden LehrerInnen der Sekundarstufe 1 die Vermittlung von kritischem und unabhängigem Denken sowie der Kompetenz, die eigene Meinung vertreten und verteidigen zu können, wesentlich. Man kann hier einen Wandel im Verständnis der Aufgaben der Schulen beobachten: LehrerInnen heute setzen kaum auf Institutionenlehre, vielmehr geht es um die Förderungen von Kompetenzen wie Konflikte zu lösen und kritisches Denken zu fördern. Dieser Anspruch der LehrerInnen wird dabei durchaus der stärkeren Kompetenzorientierung, wie sie auch im Kompetenzmodell für politische Bildung definiert wird, gerecht. Die LehrerInnen priorisieren die vier Kompetenzen jedoch unterschiedlich: Während die Urteilskompetenz einen hohen Stellenwert in den Vorstellungen der LehrerInnen einnimmt, sind die Handlungskompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Sachkompetenz deutlich nachgereiht.

Auch innerhalb der LehrerInnen zeigen sich Unterschiede. So verfügen Hauptschul- bzw. NMS-LehrerInnen gegenüber AHS-LehrerInnen über ein zum Teil unterschiedliches Verständnis von Politik: Während erstere die Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen (Urteilskompetenz bzw. Handlungskompetenz) als wichtigeren Teil der politischen Bildung betrachten, betonen die AHS-LehrerInnen die Analyse und Reflexion gesellschaftlicher wie wirtschaftlicher Zusammenhänge (Sachkompetenz) stärker.

Politik in Volksschulen

VolksschullehrerInnen betrachten ihre Schulform als zuständig für die Vermittlung der grundlegenden Basis für ein friedliches und gemeinschaftliches Zusammenleben. Aus ihrer Sicht ist daher die Kompetenz, gewaltfrei Konflikte zu lösen, sowie das Entwickeln und Einhalten von Gesprächs- und Diskussionsregeln besonders wichtig. Auffallend sind bei den VolksschullehrerInnen auch die normativen Ansprüche, die sie an ihre politische Bildung stellen: So nehmen die Erziehung zu Toleranz und Gerechtigkeit einen wichtigen Stellenwert ein.

Jede/r dritte VolksschullehrerIn gibt an, häufig politische Bildung in diesem Sinne zu unterrichten, weitere 42% manchmal. Damit ist die politische Bildung längst bei den jüngsten SchülerInnen angekommen.

Politische Bildung in Wiener Schulen

Ein wesentlicher Befund der Studie zur politischen Bildung ist, dass politische Bildung nicht wie andere Unterrichtsgegenstände entsprechend der Lehrpläne und Lehrplanrichtlinien unterrichtet wird. An die Stelle der Fachdidaktik rückt eine subjektive Umsetzung des Lehrauftrages zur politischen Bildung, die stark von der einzelnen Lehrperson abhängt. Die LehrerInnen verlassen sich in der Vorbereitung hauptsächlich auf ihre eigenen Ideen und selbstgestaltetes Material. Neben den eigenen Ideen greifen sie auf Medien (Zeitungen etc.) sowie Schulbücher zurück. Eine untergeordnete Rolle spielen Lehrpläne und Erlässe. Die Erfahrungen der SchülerInnen werden vergleichsweise selten von den LehrerInnen aufgegriffen. Jene LehrerInnen, die die Erfahrungen der SchülerInnen aufgreifen, berichten jedoch von sehr positiven Erfahrungen damit.

LehrerInnen erzählen in der Befragung auch davon, wie sie politische Bildung vermitteln und womit sie positive Erfahrungen gesammelt haben. So greifen sie beispielsweise gerne aktuelle Geschehnisse in ihrem Unterricht auf. Auch das Miteinbeziehen der Erfahrungen und Erlebnisse der SchülerInnen erscheint den LehrerInnen besonders zielführend. Im eigenen Klassenzimmer

gelebte Demokratie schafft den Berichten zufolge ein wesentliches Verständnis für Politik und Demokratie.

Manche LehrerInnen sind sehr kreativ dabei, wie sie Kindern und Jugendlichen Demokratie und Politik näherbringen. Sie berichten beispielsweise von Rollenspielen, bei denen die SchülerInnen in die Haut politischer AkteurInnen schlüpfen.

Demokratie im Klassenzimmer

Das Erleben und Leben von Demokratie im Schulkontext führt zu einem tiefer gehenden Verständnis von politischen Prozessen sowie zu höherer politischer Selbstwirksamkeit und ist daher als zentraler Bestandteil politischer Bildung anzusehen. In den Wiener Schulen sind schuldemokratische Elemente weitverbreitet, selbst in den Volksschulen finden Abstimmungen, Klassenrat und Wahlen statt. Allerdings kann beobachtet werden, dass diese demokratischen Elemente eher formal abgehandelt werden: Nach Selbsteinschätzung der LehrerInnen gelingt ihnen die Mitgestaltung und Mitbestimmung des Unterrichts durch die SchülerInnen nur mäßig und oftmals fehlt es an den zentralen Begleitungen sowie Vor- und Nachbereitungen schuldemokratischer Prozesse.

Keine Angst vor Politik in der Schule

Die typischen Vorurteile gegenüber politischer Bildung wie beispielsweise die Subjektivität von politischer Bildung teilt nur ein kleiner Teil der LehrerInnen. Vielmehr sehen die LehrerInnen Schwierigkeiten aufgrund struktureller Probleme. So lässt der umfangreiche Lehrplan keine Zeit für politische Bildung oder den LehrerInnen fehlt die Ausbildung, um politische Bildung zu vermitteln. Von diesen Schwierigkeiten berichten selbst LehrerInnen, die Geschichte unterrichten und im Erweiterungsfach den konkretesten Auftrag erhalten.

Mehr politische Bildung

Die LehrerInnen wünschen sich mehr Zeit für politische Bildung in der Schule, aber auch bessere Lehrmaterialien und Schulbücher sowie die Ausweitung des Kombinationsfaches GSK/Politische Bildung auf die 6. Schulstufe.

Fort- und Weiterbildungen ABER

Während sich die deutliche Mehrheit der LehrerInnen mehr Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten wünscht, hat bisher nur ein kleiner Bruchteil der LehrerInnen Weiterbildungen zur politischen Bildung besucht. Ziel muss es

sein, ein adäquates und ansprechendes Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der politischen Bildung anzubieten.

Individuelle Charakteristika erklären politische Bildung

Warum machen manche LehrerInnen viel, engagierten und partizipativen politisch bildenden Unterricht und andere wenig? Sowohl für VolksschullehrerInnen als auch für die LehrerInnen der Sekundarstufe 1 konnten verschiedene Typen an politischen BildnerInnen identifiziert werden: der Typ der Partizipativen, der Typ der Beobachtenden und der Typ der Reservierten. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer politischen Sozialisation, ihres politischen Interesses, ihres Selbstvertrauens im Umgang mit Politik und hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber der demokratischen Realität in Österreich sowie gegenüber politischen AkteurInnen voneinander.

Gemeinsam ist den drei Typen eine grundlegend demokratische Einstellung und die Ansicht, dass Politik ein Weg ist, um die unterschiedlichen Interessen innerhalb der Gesellschaft auszugleichen. Der partizipative Typ verfügt darüber hinaus über ein hohes politisches Interesse, ein hohes Verständnis für Politik und er ist von der Wirksamkeit politischer Partizipation überzeugt. LehrerInnen dieses Typs stehen der aktuellen Ausgestaltung von Demokratie in Österreich, den Parteien und PolitikerInnen kritisch, jedoch wohlwollend gegenüber.

Auch der beobachtende Typ äußert ein hohes politisches Interesse und ein ausgeprägtes Verständnis für Politik. An der Wirksamkeit von politischer Partizipation zweifelt er jedoch und die Demokratie-Realität in Österreich mitsamt ihren AkteurInnen betrachtet er durchwegs kritisch.

LehrerInnen des reservierten Typs kennzeichnet ein deutlich geringeres politisches Interesse und eine allgemein geringe politische Selbstwirksamkeit. Die Ausgestaltung von Demokratie in Österreich, Parteien und PolitikerInnen werden sehr kritisch bewertet.

Abhängig von den in diesen Typen gebündelten individuellen Charakteristiken der LehrerInnen unterscheiden sich ihre Einstellungen zu und ihre Gestaltung von politischer Bildung:

LehrerInnen mit geringerem politischem Interesse und geringerem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik integrieren – unabhängig von Schultyp und Fach – weniger politische Bildung in ihren Unterricht. Sie messen außerdem der Vermittlung zahlreicher politischer Kompetenzen weniger Wert zu, im Besonderen trifft dies auf die Vorbereitung zu bzw. die Ermöglichung von politischer Partizipation. In der Folge bieten sie ihren SchülerInnen auch weniger Möglichkeiten, politische Handlungen zu setzen.

Folgende Begründungen für das geringere Engagement dieser LehrerInnen können aufgezeigt werden: Sie fühlen sich mit dem Unterrichten unterschiedlicher Themen der politischen Bildung weniger vertraut. Dies trifft auf im engsten Sinne politische Themen wie das politische System oder Wahlen ebenso zu wie auf wirtschaftliche Zusammenhänge oder Medien. Hinzu kommt, dass sie in stärkerem Ausmaß Befürchtungen in Zusammenhang mit politischer Bildung äußern und mehr Schwierigkeiten in Hinblick auf die fehlende Ausbildung wahrnehmen.

Zukunft politischer Bildung

Diese starke Abhängigkeit der politischen Bildung von individuellen Charakteristiken der LehrerInnen macht gute politische Bildung an Wiener Pflichtschulen derzeit zu einem Glücksspiel. Soll dem entgegengetreten werden, ist weitere Professionalisierung nötig:

So sollte über eine Präzisierung des Lehrauftrags nachgedacht werden. Die Frage, welche politische Bildung sollen SchülerInnen in Österreichs Schulen jedenfalls bekommen, muss standardisiert beantwortet werden. Das Verständnis politischer Bildung im engeren Sinn sollte von der Verantwortung der Schulen im Bereich des sozialen Lernens getrennt betrachtet werden. Der bestehende umfassende und offene Auftrag berücksichtigt die unterschiedlichen Ausgangslagen der LehrerInnen nicht und nährt bei LehrerInnen mit geringerem politischem Interesse und geringerem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik Befürchtungen und führt zu Demotivation.

Auch bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Weiterbildungen können die unterschiedlichen Ausgangslagen der LehrerInnen (zusammengefasst in den Typen) mitberücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang wünschen sich beispielsweise LehrerInnen mit hohem politischen Interesse und hohem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik mehr Unterrichtszeit für politische Bildung und häufigere Möglichkeiten zur Kooperation mit externen Organisationen. LehrerInnen mit geringerem politischen Interesse und Selbstvertrauen bevorzugen demgegenüber zielführende Aus- und Weiterbildungen.

Im Sinne des Unterrichtsprinzips zentral ist außerdem die Bereitstellung von praktischen Anknüpfungspunkten für alle Fachrichtungen – dort, wo die LehrerInnen sich sicher und wohl fühlen, kann angeknüpft werden.

Das Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der politischen Bildung hinsichtlich der unterschiedlichen Typen von LehrerInnen zu evaluieren und die entsprechenden Angebote auszubauen, wäre zielführend.

Für die nächsten LehrerInnengenerationen ist eine standardisierte Ausbildung aller LehrerInnen anzudenken.

Nachdem für die SchülerInnen ein umfassendes Kompendium an Kompetenzen, welche sie im Rahmen ihrer schulischen politischen Bildung erwerben sollen, bereit steht, stellt sich die Frage: Welche Kompetenzen benötigen die LehrerInnen, um dieses vermitteln zu können?

Literaturverzeichnis

- Amadeo, J.A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002): Civic Knowledge and Engagement. Amsterdam: IEA.
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Craig, S.C. & Maggiotto, M.A. (1982): Measuring political efficacy. *Political Methodology*, 8, 85-109.
- European Social Survey Round 4 Data (2010). Data file edition 4.2. Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.
- Flanagan, C.A. (2008): Young people's civic engagement and political development. In: Furlong, A. (Ed). *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Abingdon: Routledge.
- Franklin, M.N. (2004): Voter turnout and the dynamics of electoral competition in established democracies since 1945. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henkenborg, P. (2005): Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: Sander, W. (Hrsg). *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Krammer, R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: *Forum Politische Bildung* (Hrsg). *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung* Bd. 29.
- Neundorf, A., Smets, K. & Garcia-Albacete, G.M. (2012): Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. *Acta politica*.
- Niemi, R.G. & Hepburn, M.A. (1995): The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24, 7-17.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Pickel, S. & Pickel, G. (2006): *Politische Kultur- und Demokratieforschung. Grundbegriffe, Theorien, Methoden*. Wiesbaden: Springer.
- Pichler, H. (2006): Politische Bildung als gelebte Praxis. In: Diendorfer, G. & Steininger, S. (Hrsg). *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Prior, M. (2010): You've either got it or you don't? The stability of political interest over the life cycle. *The Journal of Politics*, 72, 747-766.

Quintelier, E. & Hooghe, M. (2011): Political attitudes and political participation: a panel study on socialization and self-selection effects among late adolescents. *International Political Science Review*, 33, 63-81.

Schwarzer, S. & Zeglovits, E. (2012): "If you don't come across it in your family or in school, where else?" – How 16-and 17-year old Austrian first time voters perceive the role of schools in preparing them for the election. In: Abendschoen, S. (Ed): *Growing into politics. Contexts and timing of political socialisation*. Colchester: ECPR Press.

Statistik Austria (2012): *Bildung in Zahlen 2011/12*, online unter: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/

Stadt Wien (2013): *Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2013, Menschen in Wien, 7.Bildung*, online unter: <https://www.wien.gv.at/statistik/publikationen/jahrbuch.html>

Torney-Purta, J. (2002): The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Development Science*, 6(4), 203-212.

Uslaner, E.M. (1999): Democracy and social capital. *Democracy and Trust*, 121-150.

Van Deth, J. (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Yeich, S. & Levine, R. (1994): Political efficacy: Enhancing the construct and its relationship to mobilization of people. *Journal of Community Psychology*, 2, 259-271.

Zandonella, M., Rathkolb, O. & Ogris, G. (2014): *Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich. Eine Studie des SORA-Instituts und des Instituts für Zeitgeschichte der Universität Wien finanziert vom Zukunftsfonds der Republik Österreich*.

Zeglovits, E. & Zandonella, M. (2013): Political interest of adolescents before and after lowering the voting age: the case of Austria: *Journal of Youth Studies* 16/5.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rücklauf	9
Tabelle 2: Stichprobenverteilung nach Geschlecht (Prozent)	10
Tabelle 3: Stichprobenverteilung nach Alter (Prozent)	10
Tabelle 4: Stichprobenverteilung nach Schulform (Prozent)	10
Tabelle 5: Anzahl der Schulstandorte	11
Tabelle 6: Ausmaß der Beeinträchtigung auf Basis der Indices	45
Tabelle 7: Ausmaß der Beeinträchtigung auf Basis der Indices	46
Tabelle 8: Politisches Interesse	49
Tabelle 9: Drei Typen von LehrerInnen	57
Tabelle 10: Ausmaß der Beeinträchtigung auf Basis der Indices	71
Tabelle 11: Politisches Interesse	73
Tabelle 12: Zwei Typen von LehrerInnen	80

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell	6
Abbildung 2: Verortung politischer Bildung	14
Abbildung 3: Bedeutung von Freizeiteinrichtungen nach Schultyp	15
Abbildung 4: Bedeutung von FreundInnen nach Schultyp	15
Abbildung 5: Verortung politischer Bildung	16
Abbildung 6: Verortung innerhalb der Schule	17
Abbildung 7: Verortung innerhalb der Schule	17
Abbildung 8: Verständnis politischer Bildung (Sekundarstufe 1)	18
Abbildung 9: Verständnis politischer Bildung nach Schultyp	19
Abbildung 10: Verständnis politischer Bildung (Volksschulen)	20
Abbildung 11: Ängste und Befürchtungen (Sekundarstufe 1)	21
Abbildung 12: Befürchtungen der GSK-LehrerInnen	22
Abbildung 13: Ängste und Befürchtungen (Volksschulen)	23
Abbildung 14: Ängste und Befürchtungen nach Häufigkeit (Volksschulen)	24
Abbildung 15: Schuldemokratie (Volksschule)	26
Abbildung 16: Vor- und Nachbereitung (Volksschule)	26
Abbildung 17: Schuldemokratie (Sekundarstufe1)	27
Abbildung 18: Vor- und Nachbereitung (Sekundarstufe 1)	27
Abbildung 19: Wissen und Fertigkeiten der SchülerInnen (SEK1)	30
Abbildung 20: Wissen und Fertigkeiten nach Schultyp	31
Abbildung 21: Vorbereitung politischer Bildung	32
Abbildung 22: Zwecke von Lehrmaterialien in der politischen Bildung (SEK1)	33
Abbildung 23: Aktivitäten mit NGOS und anderen (SEK1)	33
Abbildung 24: Vertrautheit mit Themen (SEK1)	34
Abbildung 25: Vertrautheit mit Themen nach Fächern (SEK1)	35
Abbildung 26: Umsetzung Kompetenzmodell (SEK1)	36
Abbildung 27: Umsetzung des Kompetenzmodells nach Schulform	36
Abbildung 28: Unterstützungsbedarf (SEK1)	39
Abbildung 29: Unterstützungsbedarf nach Schultyp	40
Abbildung 30: Unterstützung nach Fachrichtung	41
Abbildung 31: Zeit in Fort- und Weiterbildungen	42
Abbildung 32: Zeit in Fort- und Weiterbildungen (inkl. fehlender Werte)	42
Abbildung 33: Besuchte Weiterbildungen nach Schulform	42
Abbildung 34: Besuchte Fort- und Weiterbildungen nach Fachrichtungen	43
Abbildung 35: Ergebnis der Faktorenanalyse (SEK1)	45
Abbildung 36: Beeinträchtigungen im Unterricht (SEK1)	47
Abbildung 37: Politische Sozialisation (SEK1)	48
Abbildung 38: Selbstwirksamkeit	50
Abbildung 39: Politische Selbstwirksamkeit:	51
Abbildung 40: Politische Selbstwirksamkeit:	52
Abbildung 41: Demokratie-Idee und Demokratie-Realität:	53
Abbildung 42: Verständnis von Politik	54
Abbildung 43: Einstellungen gegenüber Parteien	54
Abbildung 44: Einstellungen gegenüber PolitikerInnen	55
Abbildung 45 Politisches Wissen und Fertigkeiten der VolksschülerInnen	63

Abbildung 46: Aktivitäten mit NGOs und anderen	64
Abbildung 47: Themenbereiche (VS)	68
Abbildung 48: Unterstützungsbedarf (VS)	69
Abbildung 49: Faktorenanalyse Beeinträchtigungen (VS)	70
Abbildung 50: Beeinträchtigungen im Unterricht (VS)	71
Abbildung 51: Politische Sozialisation (VS)	72
Abbildung 52: Faktorenanalyse politische Selbstwirksamkeit	74
Abbildung 53: Politische Selbstwirksamkeit: Vertrauen in Politikverständnis (VS)	74
Abbildung 54: Politische Selbstwirksamkeit:	75
Abbildung 55: Demokratie-Idee und Demokratie-Realität:	76
Abbildung 56: Verständnis von Politik (VS)	77
Abbildung 57: Einstellungen gegenüber Parteien (VS)	78
Abbildung 58: Einstellungen gegenüber PolitikerInnen (VS)	78