



# Politik konkreter machen

## Realbegegnungen im Politikunterricht aus der Perspektive von Lernenden

Thomas Stornig

*thomas.stornig@ph-tirol.ac.at*

EINGEREICHT 18 OKT 2020

ÜBERARBEITET 20 APR 2021

ANGENOMMEN 13 MAI 2021

Entfremdungserscheinungen gegenüber der Politik stehen in Zusammenhang mit der Komplexität und Unüberschaubarkeit politischer Zusammenhänge und Prozesse. Angenommen wird, dass Realbegegnungen eine schüler/-innenorientierte Methode bieten, um den abstrakten Gegenstand der Politik in Lernsituationen besser verständlich und zugänglich zu machen. Am Beispiel qualitativer Gruppenbefragungen von Schülerinnen und Schülern zweier österreichischer Schultypen wird der Bedeutung von Realbegegnungen und damit verbundenen Lernchancen nachgegangen. Hierbei zeigt sich, dass Realbegegnungen überwiegend positiv und als förderlich für die Auseinandersetzung mit Politik bewertet werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Unterrichtspraxis, Schüler/-innenorientierung, Handlungsorientierung

### 1. Einleitung

Im 21. Jahrhundert dominieren Gesellschaftsdiagnosen, die eine Krise von Politik und Demokratie nahelegen (Reckwitz, 2019). Als Symptome einer Demokratiekrise gelten insbesondere der Aufschwung rechtspopulistischer Bewegungen, die Wiederkehr (semi-)autoritärer Regierungen sowie die Renaissance von Nationalismus und nationalem Egoismus. Die seit dem Fall des Eisernen Vorhangs vorherrschende Erzählung vom weltweiten Siegeszug der Demokratie wurde damit von pessimistischeren Zukunftsaussichten abgelöst, was Kommentator/-innen mit einer „große[n] Regression“ verbinden (Geiselberger, 2017). Befunde thematisieren auch unterschiedliche Defekte der liberalen Demokratie als System (etwa Crouch, 2004; Schäfer, 2015; Streeck, 2013). Trotz abweichender Einschätzungen besteht Einigkeit darüber, dass die Spielräume für demokratische Politikgestaltung in zunehmend komplexen, vernetzten und beschleunigten Gesellschaften unter den Rahmenbedingungen eines entfesselten globalen Kapitalismus enger werden. Die politische Entfremdung von Teilen der Bevölkerung ist auch in Zusammenhang mit der Unübersichtlichkeit dieser Entwicklungen, mit sinkenden Lebens- und Teilhabechancen, empfundenen Ängsten und Machtlosigkeit zu sehen. Dass

dies ein Nährboden für Freund-Feind-Denken, Ausgrenzung und Abwertung von Gruppen und die Radikalisierung nationalistischer Diskurse sein kann, wurde in der jüngeren Zeit wiederholt thematisiert (Baumann, 2017; Fraser, 2017).

Unter den Bedingungen einer hochgradig komplexen Wirklichkeit und einer permanenten, auch die Bildungsinstitutionen erfassenden gesellschaftlichen Beschleunigung (Rosa, 2005) stößt der Auftrag politischer Bildung – die Befähigung zu mündigem politischem Urteilen und Handeln (Detjen, 2013; Sander, 2008) – an Grenzen. Damit Lernende im Unterricht tatsächlich Orientierung gewinnen, werden Lernsituationen benötigt, die deren Lebens- und Erfahrungswelt hinreichend berücksichtigen und erfolgreich mit abstrakteren Erklärungen politischer Wirklichkeit verknüpfen. Wege für eine solche praxisnahe, konkrete politische Bildung können durch die verstärkte Einbindung von Realbegegnungen eröffnet werden. Von Realbegegnungen mit politischen Institutionen, Akteurinnen/Akteuren und Expertinnen/Experten ist anzunehmen, dass sie zum Verständnis politischer Prozesse und Probleme beitragen, aufgrund des persönlichen Kontaktes vielleicht sogar einer gefühlten Entfremdung von politischen Einrichtungen und Entwicklungen entgegenwirken. Während es Aufgabe einer schüler/-innenorientierten Fachdidaktik ist, zu erforschen, wie Schüler/-innen Lernangebote wahrnehmen, liegen zur Bedeutung von Realbegegnungen als Unterrichtsmethode kaum Erkenntnisse vor. Der vorliegende Beitrag spürt daher der Frage nach, welche politischen Realbegegnungen jugendliche Lerner/-innen im Rahmen schulischer politischer Bildung vorfinden und wie sie entsprechende Begegnungen beurteilen. Als Datengrundlage dienen hierbei die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Schülerinnen und Schülern aus zwei österreichischen Schultypen. Ziel ist es, die spezifischen Erfahrungen jugendlicher Lernender zugänglich und – wie im Rahmen eines Ausblicks dargelegt wird – für die Weiterentwicklung eines schüler/-innenorientierten Politikunterrichts nutzbar zu machen.

## 2. Theoretische Standortbestimmung

### 2.1 Für eine entschleunigte, schüler/-innenorientierte politische Bildung

Politische Bildung hat mit dem Problem zu kämpfen, dass ihr Gegenstand – die Politik – sich in einer beschleunigten, mediatisierten und vernetzten Welt durch eine fortschreitende Komplexität auszeichnet. Politische Bildung nimmt sich dieser Herausforderung an, indem sie differenzierte, analytische, multiperspektivische Betrachtungsweisen anstelle von vorschnellen, emotionsgeladenen, vereindeutigenden Antworten einfordert. In einer durch Überkomplexität und Schnelllebigkeit gekennzeichneten Welt gilt es, Ansprüchen auf Vollständigkeit mit Skepsis zu begegnen. Die Politikdidaktik empfiehlt diesbezüglich das exemplarische Prinzip, demzufolge aus der Beschäftigung mit spezifischen Beispielen

allgemeine Erkenntnisse gewonnen werden können (Reinhardt, 2005), und versucht Politik über Fachkonzepte – etwa entlang der Dimensionen *polity*, *policy* und *politics* – zu strukturieren und fassbar zu machen (Kremp, 2010).

Strukturell wird politische Bildung in demokratischen Staaten seit Langem vor allem in der Schule verortet, da diese im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Institutionen verpflichtend besucht werden muss (Merriam, 1966, S. 334). Das Ziel, dass Schüler/-innen im Unterricht die gewünschten Einsichten gewinnen, wird jedoch von der realen Gegebenheit unterlaufen, dass sich politische Bildung in der Schule oft in einer randständigen Rolle befindet (Reheis, 2015, S. 7). In Zeiten wissenschaftlicher Leistungsvergleiche unterliegt Schule als Ganzes einem steigenden Erwartungsdruck. Zur Erhöhung ihres „Outputs“ wurden in vielen Gegenständen – so auch in der politischen Bildung – Standards und Kompetenzen definiert (Eis, 2017). In einem Gegenstand, der besonders stark mit einem sich konstant erweiternden Wissen konfrontiert ist, weckte dies auch Hoffnungen zur „Entrümpelung“ überladener Lehrpläne. Die Verabschiedung modernisierter Lehrpläne stellt jedoch keinen Automatismus zur Etablierung einer „neuen Unterrichtskultur“ dar. In Österreich stiegen mit der Lehrplanreform für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ der Sekundarstufe I (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016) die qualitativen Anforderungen an den Politikunterricht. Da jedoch das für den Unterrichtsgegenstand reservierte Stundenausmaß unverändert blieb, mehrten sich Zweifel an der Erfüllbarkeit curricularer Vorgaben.<sup>1</sup> Nachdem dieses strukturelle Problem nicht behoben wurde (Pelinka, 2016), könnte die Folge sein, dass substanziiell erhöhte Anforderungen an Lehrende erst recht zu einer oberflächlichen Behandlung, zu einem Abhaken von Stoffkatalogen und zu einer Dominanz lehrer/-innenzentrierter Verfahren führen. Da die Leistungsfähigkeit des menschlichen Gehirns bei der politischen Informationsverarbeitung beschränkt ist, muss sehr genau überlegt werden, was Schüler/-innen, die selbst über unterschiedliche Vorerfahrungen und Voraussetzungen verfügen, lernen sollen. Bestrebungen nach einer Professionalisierung von politischer Bildung sind durchaus positiv zu bewerten. Eine einseitig auf curriculare Anforderungen ausgerichtete Dynamisierung führt jedoch nicht automatisch zu einer tiefgründigeren Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern birgt die Gefahr der Überforderung. Dass bei der Verabschiedung curricularer Vorgaben zu wenig auf die Rahmenbedingungen des Lernens und auf die Lernenden selbst Bedacht genommen wird, kritisiert bereits Rolf Schmiederer (1977, S. 22): „Lernziel-

<sup>1</sup> Während die explizite Ausweisung von politischer Bildung in Modulen und inhaltliche Modernisierungen eindeutig als Fortschritt zu begrüßen sind, scheint das Ausmaß an zu behandelnden Aspekten insgesamt zu hoch. Diese Feststellung erfolgt unter Bezugnahme auf den Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern sowie eigene Unterrichtserfahrungen mit der im Schnitt 11- bis 14-jährigen Zielgruppe. Ein weiteres Beispiel für unzureichende Strukturen stellt der neue Lehrplan für Österreichs Polytechnische Schulen dar (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Die Umwandlung des bestehenden Kombinationsfachs „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ in den neuen Gegenstand „Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie“ führt de facto dazu, dass ab dem Schuljahr 2020/21 an vielen Schulstandorten geringere Zeitrressourcen für Inhalte der politischen Bildung zur Verfügung stehen.

systeme und -hierarchien, Taxonomien und ähnliches [sic] lassen sich vorzüglich ohne Schüler und Lerngruppen erstellen. Kriterium der Qualität ist [...] nicht mehr die Realisierbarkeit, sondern vor allem die logische Stringenz von Konstruktion und Ableitung.“ Notwendigkeit sei daher eine schüler/-innenorientierte Didaktik, die die Lebenswelt, Interessen und Bedürfnisse der Schüler/-innen ins Zentrum des Unterrichts rückt. Der Gedanke, dass Lernangebote nur dann erfolgreich angenommen werden, wenn sie inhaltlich und methodisch an den Lernenden selbst ausgerichtet sind, findet bis heute reichlich Zustimmung in der Politikdidaktik (Detjen, 2013; Sander, 2008). Verglichen mit Schmiederers emanzipatorischem Ansatz hat sich jedoch eine gemäßigte Auffassung von Schüler/-innenorientierung durchgesetzt. Eine zu starke Ausrichtung an den Wünschen der Zielgruppe könnte dazu führen, dass bedeutsame Inhalte unberücksichtigt bleiben. Joachim Detjen (2013, S. 333) gibt daher dem Kriterium der (objektiven) Bedeutsamkeit den Vorrang vor der persönlichen Betroffenheit. Lehrende müssen sich dennoch bemühen, Unterricht immer auch aus der Sicht der Lernenden zu betrachten und verstärkte Aufmerksamkeit auf deren Biographien und soziale Welt richten. Aus der Schüler/-innenperspektive sollte die Frage „Was hat das alles mit mir zu tun?“ im gesamten Lehr- und Lernprozess positiv beantwortbar sein. Die Ausrichtung der Unterrichtspraxis an normierten Standards könnte nun jedoch negative Konsequenzen für den Stellenwert der Lernenden im Unterricht haben. Der Trend zur Fokussierung und Funktionalisierung hat möglicherweise die Kehrseite, dass weniger Zeit und Offenheit für freien Austausch, kritisches, kreatives oder gar utopisches Denken und nicht im engeren Sinne zielgerichtete Aktivitäten bleibt. Will politische Bildung zum Verständnis aktueller Demokratiefragen und allfälliger Krisenphänomene in einer hochgradig komplexen, beschleunigten Welt beitragen, so scheint dies jedoch ohne konsequente Achtung der Schüler/-innenorientierung nicht vorstellbar. Im Politikunterricht – insbesondere mit jüngeren Lernenden der Sekundarstufe I – sollte das Ziel im Mittelpunkt stehen, dass diese ein Interesse für den Gegenstand gewinnen und grundsätzliche Ideen entwickeln, wie Politik und Gesellschaft funktionieren. Dieser Annahme folgend ist es sinnvoll, wenn Unterricht sich auch ein Stück weit einer allgemeinen gesellschaftlichen Beschleunigung und dem omnipräsenten „Höher-Schneller-Weiter“ widersetzt und stattdessen Raum für eine „entschleunigte“ Behandlung von politischen Fragen bietet. Angenommen wird, dass Lehrpersonen dann das Tor zur politischen Sinnbildung öffnen können, wenn es ihnen gelingt, die individuellen und kollektiven Erfahrungen von Lernenden mit fachlichen Erfordernissen adäquat in Beziehung zu setzen.

## 2.2 Zur Bedeutung von Realbegegnungen in der politischen Bildung

Unabhängig vom Gegenstand gelten im Unterricht ein hoher Informationsgehalt, abwechslungsreiche Gestaltung und Handlungsorientierung als erstrebenswert

(Hellmuth, 2014, S. 75). Eintönigkeit und Passivität werden hingegen als gegenläufig zur Lernmotivation und Entwicklung fachbezogener Kenntnisse begriffen. Bedarf an aktivierenden, ansprechenden Unterrichtsmethoden besteht insbesondere für eine schüler/-innenorientierte politische Bildung. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entfremdung vieler Bürger/-innen gegenüber der Politik werden Lernumgebungen benötigt, die geeignet sind, die Distanz zwischen Alltagserleben und Politik zu verkleinern (Tischner, 2013, S. 57). Von Vertreterinnen und Vertretern der Demokratiepädagogik wird dem Politikunterricht vorgeworfen, dass es ihm eben nicht gelingt, politische Fragen lebensnah und erfahrungsbezogen anzusprechen (siehe etwa Himmelmann, 2004). Plädiert wird daher für eine erneuerte Form der Demokratiebildung, die nicht auf kognitiv-orientierter Wissensvermittlung basiert, sondern auf affektiven, anwendungsbezogenen Zugängen. Die Überbetonung praktischen Handelns in Konzepten der Demokratiepädagogik führt jedoch tendenziell zur Ausblendung der inhaltlichen Dimension politischer Bildung (Widmaier, 2011). Andere kritisieren am traditionellen Politikunterricht dessen zu starken Fokus auf Institutionen- und Rechtskunde (Niemi & Junn, 1998; Pelinka, 2006). Demzufolge rückt dieser meist den Soll-Zustand demokratischer Verfassungen in den Mittelpunkt, anstatt die Realverfassung demokratischer Systeme, d. h. die wirklichen Funktions- und Handlungsweisen politischer Institutionen und Akteurinnen/Akteure, hinreichend zu beleuchten. Faktenlastigkeit und Realitätsferne erzeugen keine kognitive Aktivierung, sondern führen zu Langeweile bei den Lernenden. Folgt man dieser Argumentation, dann droht ein zu theoretischer, normativ aufgeladener und wiederum demotivierender Unterricht.

Die hier genannten Praxisprobleme mögen in vielen Fällen zutreffen. Allerdings nennen politikdidaktische Grundlagenwerke durchaus Methoden, die eine realitätsnahe inhaltliche Auseinandersetzung mit anwendungs- und erfahrungsorientiertem Lernen kombinieren (Ackermann et al. 2010; Detjen, 2013; Sander, 2008). Das Bemühen um eine möglichst lebendige, anschauliche, sinnstiftende und motivierende Unterrichtsgestaltung spiegelt sich insbesondere in jenen handlungsorientierten Methoden wider, die auf politischen Realbegegnungen beruhen (Reinhardt, 2005, S. 105–120). Unter Realbegegnungen werden im Folgenden von der Schule initiierte Begegnungen mit Institutionen, Akteurinnen/Akteuren und Expertinnen/Experten aus der Politik verstanden. Im Unterschied zu simuliertem politischem Handeln (z. B. Planspiel) geht es hierbei um reales politisches Handeln (Deichmann, 2004, S. 120). Angenommen wird, dass derartige Begegnungen schüler/-innenorientierte Lernmöglichkeiten bieten, die die genannten Erfordernisse wie Informationsgehalt, Methodenvielfalt, Realitätsbezogenheit und eigenständige Anwendung hinreichend erfüllen. Aus politikdidaktischer Perspektive eröffnen Realbegegnungen Chancen, die eine rein „symbolische Vermittlung (Texte, Bilder, Vorträge)“ (Detjen, 2007, S. 195) nicht leisten kann. Wenn Lernende im Rahmen einer „Schulaußenpolitik“ Kontakte zum zivilgesellschaftlichen und politischen

Umfeld der Schule knüpfen (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, S. 207) und Abläufe miterleben, verstehen sie besser, wie Politik tatsächlich funktioniert. Gerade jüngere Lernende profitieren hiervon aufgrund der Konkretheit der Situation verglichen mit einer rein abstrakt-theoretischen Behandlung ungleich stärker. Der Politikunterricht dient dann zur inhaltlichen Reflexion des etwa im Projektunterricht Erlebten und zur Anbindung an theoretische Konzepte.

Um deren Funktionsweise und Potenziale verständlicher zu machen, werden an dieser Stelle die politikdidaktischen Methoden Erkundung, Sozialstudie und Expertinnen/Experten-Befragung, die auf Realbegegnungen beruhen, exemplarisch vorgestellt. Nach Detjen (2007, S. 195f.) stellen Erkundungen und Sozialstudien spezifische Exkursionen dar, die darauf abzielen, fachbezogene Kenntnisse durch unmittelbares Erleben der Wirklichkeit aufzubauen. Beide Methoden folgen dem Grundgedanken, dass durch den Besuch außerschulischer Orte und die praktische Anwendung tiefgründigeres Wissen erworben, ferner allgemeine Fähigkeiten (z. B. soziale Kooperation, Selbstständigkeit), (vor-)wissenschaftliches Arbeiten und problemlösendes Denken gefördert werden.

Folglich integrieren Erkundungen und Sozialstudien soziale Interaktionen, Planungsgespräche, Informationserhebungen am Erkundungsort und gemeinsame Auswertung. Dies macht eine präzise Vorbereitung und strukturierte Vorgangsweise erforderlich, die arbeitsteilig und möglichst selbstständig durch die Lernenden zu erfolgen hat. Von der Erkundung abzugrenzen ist die Besichtigung, die sich durch geringere didaktische Anforderungen auszeichnet, während die Sozialstudie deutlich anspruchsvoller ist. Letztere folgt stärker als die anderen dem Gedanken der Wissenschaftspropädeutik, da hier im engeren Sinne die Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden zur systematischen Erforschung sozialer Sachverhalte erprobt wird. In inhaltlicher Hinsicht eignen sich entsprechende Methoden zur Erfassung des politischen Nahraums der Lernenden (vor allem Kommunalpolitik). Hürden bestehen in fehlenden zeitlichen Rahmenbedingungen oder nicht ausreichend vorhandenen Arbeitstechniken bei Schülerinnen/Schülern, weshalb teilweise gelenkte Erkundungen als Option gedacht werden sollten. Gewarnt wird – wie bei allen handlungsorientierten Methoden – vor einem „vordergründigen Aktionismus“, wenn die ernsthafte Auseinandersetzung auf der Strecke bleibt (Detjen, 2007, S. 214f.).

Wie die vorher genannten Methoden zielt die Expertinnen/Experten-Befragung auf die Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz durch praktisches Anwenden im Zuge einer Realbegegnung ab (Massing, 2007, S. 228). Im Kern steht die selbstständige Informationserhebung aus der Befragung von Personen, die eine bestimmte Expertise besitzen. Schüler/-innen führen ein Interview durch und werten im Anschluss die gewonnenen Informationen aus. Die Expertinnen/Experten-Befragung kann sowohl in der Schule als auch außerhalb stattfinden, sich über eine ganze Einheit erstrecken oder in andere Methoden (z. B. Erkundung) eingebunden sein. Von zentraler Bedeutung ist die kritische Reflexion der

erhobenen Aussagen im Rahmen einer Anwendungsphase. So gilt es, die als perspektivisch zu begreifenden Aussagen von Expertinnen und Experten in Relation zu vorhandenem Fachwissen und alternativen Positionen zu betrachten. Wie Massing (2007) betont, hängt der Erfolg der Methode von der Auswahl geeigneter Auskunftspersonen ab. Zeigen diese fehlende Distanz zu ihrem Tätigkeitsfeld, dann bleibt der Informationsgehalt oftmals sehr beschränkt.

Bisweilen liegen kaum empirische Befunde zu Realbegegnungen vor. Studien kritisieren jedoch ganz allgemein die Dominanz lehrer/-innenzentrierter Verfahren gegenüber handlungsorientierten Methoden im Politikunterricht (Henkenborg et al., 2008; Manzel et. al., 2017). Für Österreich verweisen Ergebnisse der International Civic and Citizenship Study 2009 auf ein überwältigendes Übergewicht formal-kognitiver Unterrichtsmethoden gegenüber nicht-formalen bzw. praktisch-affektiven Methoden (Institute for Social Research and Analysis et al., 2010). Nur 3 % der befragten Lehrpersonen zählen die Teilnahme an Aktivitäten auf lokaler Ebene als wichtige Unterrichtsziele. Analog dazu sehen Wiener Lehrpersonen der Sekundarstufe I kaum Unterstützungsbedarf durch externe Organisationen (Larcher & Zandonella, 2014). Konkretere Erkenntnisse zum Stellenwert von Realbegegnungen bringt eine Befragung sächsischer Lehrpersonen (Dümmler & Melzer, 2007). Im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmethoden, Simulationen und dem Training von Urteilsfähigkeit wird auch in dieser Studie Realbegegnungen (Erkundungen, Wettbewerben, Lesungen) aufgrund des erhöhten Organisations- und Zeitaufwands Nachrangigkeit eingeräumt. Wenn Lehrende diese Angebote nutzen, dann wählen sie in erster Linie Exkursionen in Gedenkstätten und Kulturinstitutionen. Seltener finden Exkursionen in die Gemeinde und externe politische Bildungsstätten statt; in Mittelschulen häufiger in Gerichte. Auf Erfahrungslernen basierende Methoden kommen kaum zum Einsatz.

Eine aktuelle Bestandsaufnahme zu Praktiken des Politikunterrichts stammt von Sabine Achour und Susanne Wagner (2019). Die Befragung von insgesamt 3.378 deutschen Schülerinnen und Schülern verweist erneut auf Defizite im Bereich des politischen Handelns, was vor allem mit ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen begründet wird: „Chancen auf reales, politisches Handeln durch Exkursionen zu und Diskussionen mit politischen Akteuren, (Beteiligungs)Projekte oder Planspiele stehen schlicht im Widerspruch zur häufigen Einstündigkeit des Faches und der 45'-Taktung“ (Achour & Wagner, 2019, S. 87). Realbegegnungen sind nach Schultypen unterschiedlich verbreitet. Etwa berichten Befragte aus beruflichen Gymnasien viel seltener von der Teilnahme an Exkursionen als jene von allgemeinbildenden Schulen. In Bezug auf handlungsbezogene, außerunterrichtliche Aktivitäten abgeschlagen liegen Berufsschulen und Berufsfachschulen. Auch in Bezug auf die Einbindung schulexterner Personen in den Unterricht (Politiker/-innen, Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen) zeigen sich auffällige Unterschiede nach Schultypen von 19 % (bei den Berufsschülerinnen/Berufsschülern) bis

45 % (bei den Schülerinnen/Schülern der Jahrgangsstufen 11–13 von Gymnasien). Als Gründe für die Benachteiligung beruflicher Schulen werden organisatorische Aspekte ausgemacht (z. B. Unterricht in Blöcken). Insgesamt wird deutlich, dass eine Öffnung der Schule stattfindet und Schüler/-innen außerschulische Angebote auch nutzen (Achour & Wagner, 2019, S. 94–98).

Für Österreich sind detaillierte Erkenntnisse zur Bedeutung von Realbegegnungen Mangelware. Existierende Befunde verweisen jedoch auch auf eine Schiefelage zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zulasten letzterer (Kozeluh et al., 2009). In einer auf Wahlen mit 16 bei der Nationalratswahl 2013 bezogenen Studie geben Jugendliche weiterführender Schulen zu zwei Dritteln die Teilnahme an einem Parlamentsbesuch an, während das bei Berufsschülerinnen/Berufsschülern nur bei einem Drittel zutrifft (Kritzinger et al. 2013, S. 20).

Darüber, wie Schüler/-innen selbst Realbegegnungen in der politischen Bildung beurteilen oder welche Relevanz sie diesen für ihre Lernerfahrungen zuschreiben, ist nur wenig bekannt. Einzelne Befunde stammen hierzu wiederum aus Deutschland. Eine von Julia Schlichting (2006) durchgeführte quantitative Studie mit Gymnasistinnen und Gymnasiasten zeigt, dass die Exkursion in den Bundesrat durchwegs positiv bewertet und auch als ertragreich für das Lernen betrachtet wird. Den Befragten zufolge konnten diese etwa theoretische Erkenntnisse aus dem Unterricht erfolgreich mit praktischen Eindrücken verknüpfen. Dass die Teilnahme an einer Exkursion auch die Auseinandersetzung mit Wertefragen und die politische Urteilsbildung von Lernenden stimulieren kann, zeigt Farina Nagel (2019, S. 168) auf der Basis von Gruppendiskussionen. Die Teilnehmenden verarbeiten die aus ihrer Sicht prägenden Eindrücke aus dem Besuch einer Geflüchtetenunterkunft in einem wechselseitigen Diskurs und üben sich in der Perspektivenübernahme. Am Beispiel, dass Jugendliche aufgrund dieses konkreten Erlebnisses die bundesdeutsche Flüchtlingspolitik infrage stellen, wird sichtbar, dass Jugendliche Mikrowelt und Systemebene in Relation setzen.

### 3. Fragestellung und Methodik

Für eine schüler/-innenorientierte Didaktik erscheint es notwendig, fachliche, mentale und emotionale Vorstellungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu erforschen. Wie Lernende Inhalte, Lernumgebungen, Lehrpersonen oder Lernaktivitäten wahrnehmen und kognitiv verarbeiten, ist von großer Bedeutung für die Entwicklung von Unterrichtsangeboten. Der Forschungsstand zu Realbegegnungen weist insbesondere für Österreich Defizite auf. Nachdem die strukturellen und kontextuellen Gegebenheiten (Schultypen, Lehrpläne, Lehrer/-innenausbildung, gesellschaftliche Entwicklungen) eines Bildungssystems Einfluss auf Praktiken ausüben (Hughes et al., 2010), lautet der Auftrag an die politikdidaktische Forschung, Politikunterricht in spezifischen Kontexten zu unter-

suchen. Konkret werden in diesem Beitrag folgende Fragen gestellt: Von welchen von der Schule initiierten Realbegegnungen mit politischen Institutionen, Akteurinnen und Akteuren sowie Expertinnen und Experten berichten Schüler/-innen? Wie werden diese Realbegegnungen vor dem Hintergrund anerkannter Zielsetzungen politischer Bildung von den Befragten bewertet?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden im Folgenden Daten aus einem Projekt herangezogen, für das anlässlich von „Wählen mit 16“ Lehrende und Lernende zur Praxis des Politikunterrichts in Österreich befragt wurden (Stornig, 2021). Die Basis bilden 39 semistrukturierte Gruppeninterviews mit insgesamt 214 Schülerinnen und Schülern der 9. Schulstufe aus zwei sehr verschiedenen Schultypen – Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und Polytechnischen Schulen (PTS) (Zeitraum Mai 2015 bis Juni 2016). Wesentliche Unterschiede beider Schultypen betreffen schulische Gesamtziele (vor allem Reifeprüfung in AHS, Berufsvorbereitung in PTS), Schüler/-innenklientel und Fachstruktur. In AHS ist politische Bildung Teil des Fachs „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, in PTS zurzeit der Befragung des Fachs „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“. Die Datenauswertung erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016).

#### 4. Ergebnisse

Als erste zentrale Einsicht ist festzuhalten, dass nur in einem Teil der untersuchten Fälle überhaupt Realbegegnungen im Politikunterricht stattfinden. Die Mehrzahl dieser Fälle stammt aus PTS. In anderen Fällen berichten Schüler/-innen hingegen von methodisch sehr einseitigem lehrer/-innenzentriertem Unterricht, der kaum Raum für schüler/-innenorientierte Aktivitäten lässt. Entsprechende Beschreibungen stammen aus beiden Schultypen. Von Schülerinnen und Schülern aus AHS werden weniger die methodische Eintönigkeit und fehlende politische Realbegegnungen, sondern vor allem der deutliche Überhang der Inhalte des Fachteils Geschichte kritisiert. In Fällen, in denen von Realbegegnungen berichtet wird, betrifft dies in erster Linie Exkursionen, Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern und Gespräche mit Expertinnen und Experten. Darüber hinaus werden vereinzelt Projekte genannt, die gewisse Charakteristika der Erkundung mit einschließen (z. B. Besichtigung externer Orte und Datenerhebung), thematisch aber eher fächerübergreifend ausgerichtet sind (z. B. Nachhaltigkeit, NS-Vergangenheit, Rassismus). Die zweite zentrale Einsicht betrifft die Tatsache, dass die in den untersuchten Fällen beobachteten Realbegegnungen von ihrem fachdidaktischen Anspruch her weit hinter den in Kapitel 2.2 beschriebenen Anforderungen der Politikdidaktik hinterherhinken. Ganz allgemein spielen in der Literatur beschriebene, durch einen höheren Planungsaufwand und Komplexitätsgrad charakterisierte Methoden in den vorliegenden Fällen kaum eine Rolle. Auch wenn die Daten keine

Verallgemeinerungen zulassen, ist dies ein Hinweis auf ein Professionalisierungsdefizit der in Österreich strukturell vergleichsweise gering ausgestatteten politischen Bildung. Daher scheint es auch meist passender von Besichtigungen als von Erkundungen und Sozialstudien zu sprechen. Als Exkursionsziele werden diesbezüglich vorwiegend folgende Einrichtungen genannt: der Österreichische Nationalrat (vor allem im Rahmen der Wienwoche in der 8. Schulstufe), der Tiroler Landtag, das Landes- oder ein Bezirksgericht und eine KZ-Gedenkstätte. Nachdem der Fokus der Datenerhebung auf der schulischen Vorbereitung auf „Wählen mit 16“ lag, wurden zu letzterem Exkursionsziel keine Nachfragen gestellt. In einem anderen Fall wird auf ein völlig aus dem Rahmen fallendes Exkursionsziel verwiesen – nämlich auf den geplanten Besuch eines Flüchtlingsheimes. Da dieser zum Befragungszeitraum noch ausständig war, konnten hierzu noch keine Erfahrungen eingefangen werden. Regelmäßig genannt werden hingegen Gespräche mit Politikerinnen und Politikern. Hierbei handelt es sich überwiegend um Diskussionsrunden mit Vertreterinnen und Vertretern der Lokalpolitik, die meist vom Verein „Politische Bildung mit Kindern und Jugendlichen (PoBi)“ mitorganisiert werden. Dieser Verein bietet Schulen u. a. kostenfreie Workshops sowie die erwähnten Begegnungen mit Politikerinnen und Politikern im Beisein junger Trainer/-innen an. Begegnungen mit politischen Mandatarinnen und Mandataren finden auch über die Teilnahme an einem Projekt des Tiroler Landtags (Demokratielandschaft Tirol) statt. Schüler/-innen berichten davon, dass sie im Rahmen des Landtagsbesuchs Politiker/-innen interviewen mussten. In diesem Fall schloss die Besichtigung gewisse Elemente einer Erkundung mit ein (Beobachtung von Abläufen, eigenständige Datenerhebung), wobei etwa aufgrund der sehr starken Steuerung in der Situation und der fehlenden selbstständigen Auseinandersetzung wichtige Merkmale dieser Methode nicht erfüllt wurden (fehlende eigenständige Planung, unzureichende analytische Auswertung im Anschluss). In einem Fall einer AHS erscheint die Bezeichnung Erkundung vergleichsweise adäquat, da Schüler/-innen hier eine längerfristige, relativ selbstständige Beschäftigung mit Aspekten der NS-Vergangenheit in der lokalen Umgebung schildern, hierzu etwa auch Interviews durchführten (selbstständige Recherche, Auswahl von Gesprächspartnerinnen und -partnern).

Wenn Schulen Expertinnen und Experten zu Gesprächen einladen, dann betrifft dies laut den Befragten Begegnungen mit Vertreter/-innen von Nichtregierungsorganisationen (z. B. Südwind), der Arbeiterkammer oder des Bundesheeres und dies zu Themen wie Menschenrechte, Arbeitsmarkt oder Migration.

Über die Häufigkeit von Realbegegnungen kann relativ wenig ausgesagt werden. In mehreren Interviews mit Schülerinnen und Schülern von PTS wurde von regelmäßigen Realbegegnungen berichtet. Eine PTS ermöglichte innerhalb eines Schuljahres etwa den Besuch einer Landtagssitzung, einer Gerichtsverhandlung und einer Diskussion mit Lokalpolitikerinnen und -politikern, was auf ein engagiertes, praxisnahes Handeln der politischen Bildner/-innen hindeutet. In man-

chen Schulen wird die geringere Anzahl von Realbegegnungen mit der relativ großen Distanz zur Landeshauptstadt begründet. In AHS äußern Schüler/-innen teils Verständnis in Bezug auf fehlende Angebote, da es aus Lehrer/-innensicht Priorität sei, den für die Reifeprüfung notwendigen Lehrstoff zu vermitteln. Auffällig ist, dass sich Schüler/-innen, die keine oder kaum Realbegegnungen im Unterricht erleben, derartige Aktivitäten explizit wünschen. Diese Erkenntnis steht im Gegensatz zu Aussagen einer älteren Studie von Filzmaier (2007, S. 12–16), wonach Jugendliche vor allem Wissensvermittlung und keine projektbasierte, erfahrungsorientierte politische Bildung wollen. Die Bewertung von Einschätzungen junger Befragter über real nicht erlebte Formate bleibt spekulativ, nachdem positive Vorstellungen von der Realität enttäuscht werden könnten (vgl. Achour & Wagner, 2019, S. 88).

Während sich die Aussagen zu gebotenen Aktivitäten weitgehend mit dem bisherigen Forschungsstand decken und keine wirklich überraschenden Erkenntnisse bringen, erscheinen aus Sicht einer schüler/-innenorientierten politischen Bildung vor allem Antworten darauf relevant, wie Schüler/-innen die ihnen im Politikunterricht gebotenen Realbegegnungen bewerten. Diesbezüglich konnten methodenübergreifend folgende fünf Muster identifiziert werden. Einzelne Aussagen lassen darauf schließen, dass Realbegegnungen einen gewissen „Beitrag zum fachlichen Interesse“ leisten. Dies hängt eng mit dem zweiten Muster – der „Anschaulichkeit politischen Geschehens“ – zusammen. Ein drittes Muster bezieht sich auf den Aspekt der „Abwechslung durch nichtalltägliche Aktivitäten“. Dieses Muster hat weniger mit inhaltlichen Zielen politischer Bildung zu tun, da es Schülerinnen und Schülern hierbei vor allem darum geht, dem gewohnten Schulalltag zu entfliehen. Aus politikdidaktischer Sicht relevanter erscheinen das Muster „Meinungen äußern können und gehört werden“ und das Muster „Irritation und Bedarf zur Auseinandersetzung“.

Antworten, aus denen Erkenntnisse über den Beitrag einer Realbegegnung zum fachlichen Interesse abgeleitet werden können, fallen oft sehr kurz und knapp aus. Das mag damit zusammenhängen, dass die betreffenden Schüler/-innen selbst entsprechende Momente noch wenig reflektiert haben. Wenn aber in einem Gruppeninterview geschildert wird, dass es ein interessantes Gespräch mit einem Gemeindevertreter gab, dessen Name oder konkrete Funktion im Nachhinein ggf. gar nicht mehr bekannt sind, dann kann dies dennoch als Beitrag zum Fachinteresse gewertet werden. Im folgenden Auszug wurden männliche Schüler einer PTS danach gefragt, wie sie eine Diskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der Lokalpolitik beurteilen. Mehrere der Befragten bezeichnen die Begegnung als interessant und sind wie G7 und C7 der Ansicht, dass man Neues erfahren hat. Betont werden in diesem Zusammenhang das bessere Kennenlernen von Parteipositionen, aber auch die Gelegenheit, selber Fragen stellen zu dürfen.

- I: Ah ok. Wie war das?  
 G7: Spannend.  
 B7: Eigentlich schon toll.  
 C7: Interessant ja.  
 G7: Da haben wir von selber Fragen stellen können.  
 I: Ja.  
 E7: Podiumsdiskussion. [...]  
 I: Und wie ist das genau abgelaufen?  
 G7: Also, die ähm da war so eine Moderatorin.  
 E7: Und die Schüler alle. Da waren alle Schüler, da haben wir Fragen an sie stellen können und sie haben kurz Zeit gehabt, um sich die jeweils zu überlegen und dann haben sie ihr Statement so dazu abgeben müssen, wie die Partei selber über das denkt (C7: Und sie selber.) und wie sie denken.  
 I: Ok. Ja. Ich versteh'. Also und war das interessant zu erfahren, wie sie eure (B7: Ja.) (E7: Ja.) (C7: Ja.) Fragen beantworten?  
 G7: Das war schon interessant, ja.  
 I: Würdet ihr sagen, lernt man da bei etwas vielleicht mehr als in anderen Situationen?  
 G7: Ja, mehr über Partei (C7: Ja.) eigentlich.  
 C7: Weil man mehr erfährt, was man selber wissen wollte. Und nicht etwas lernt, was man eigentlich schon weiß vielleicht.

Stellenweise nehmen Schüler/-innen darauf Bezug, dass im Unterricht thematisierte Inhalte durch die Realbegegnung anschaulicher wurden. O6 und P6, Mädchen einer PTS, begründen im folgenden Auszug den Mehrwert der Exkursion damit, dass bestimmte Abläufe beobachtet werden konnten. Es scheint, dass die Befragten die konkreten Beobachtungen nicht in Fachbegriffen fassen können, dass jedoch das Erleben der Situation das konkrete Handeln von Politikerinnen und Politikern plastischer gemacht hat.

- I: Wart ihr auch beim Landtag?  
 P6: Ja  
 M6: Ja.  
 I: Wie hat euch das interessiert?  
 O6: Doch, war schon toll.  
 Q6: Das war schon (P6: Schon ja.) interessant.  
 P6: Ja.  
 I: Wer war dabei? Du warst nicht dabei?  
 M6: Wir waren alle dabei.

- I: Die anderen vier waren dabei. Habt ihr es interessant gefunden? Wie viele haben es interessant gefunden? (SCHÜLERINNEN HEBEN HÄNDE) Eigentlich alle. Warum war das interessant?
- O6: Ja, dass man es halt selber sieht, wie das ist.
- P6: Wie das abläuft.
- O6: Eben. Und was da eigentlich alles, wie das alles eben (LACHT KURZ AUF) abläuft.

In der folgenden Situation zeigt sich das wiederholt beobachtete Muster, dass bestimmte aus dem Rahmen des Schulalltags fallende Aktivitäten nicht wegen eines Erkenntnisgewinns, sondern vor allem wegen einer willkommenen Abwechslung positiv bewertet werden. Mädchen einer PTS nehmen auf den Besuch einer Landtags Sitzung Bezug, beurteilen diesen Moment überwiegend als unterhaltsam und nicht als inhaltlich von Interesse. Offenbar hat die Beobachtung eines Streitgesprächs Spaß bereitet. Tendenziell kann allein die Idee, es jungen, offensichtlich wenig politikaffinen Schüler/-innen einmal zu ermöglichen, Abgeordneten bei ihrer Arbeit über die Schulter zu blicken, als Erweiterung der gewohnten Erfahrungen und somit als sinnvolle Unterrichtsaktivität gesehen werden.

- I: Genau. Ah jetzt noch – hat euch das interessiert, den Landtag zu besuchen oder weniger?
- P8: Ja, die haben so gestritten.
- O8: Ja. Wir haben Essen gekriegt.
- I: Nur wegen dem Essen hat's euch interessiert?
- O8: Nein, aber es war lustig, wie sie diskutiert haben.
- M8: Nein, die haben gestritten und.
- I: Also, um einmal zu sehen, (EINE: Ja.) wie es läuft. Haben euch die Themen auch interessiert?
- P8: Nein.
- M8: Nein.
- I: Weiß wer noch, um was für Themen es gegangen ist?
- P8: Nein.
- O8: Ja, um Arbeitslosigkeit auch, oder?
- MEHRERE: Ja.
- N8: Ja, und um noch irgendetwas.
- MEHRERE: Ja.
- M8 UND EINE WEITERE: Und um Wohnungen.

Quer durch alle Befragungen zeigt sich sehr stark das Bedürfnis, von Erwachsenen ernst genommen zu werden. Die im Schnitt 14-16-jährigen Schüler/-innen erleben offenbar in ihrem Alltag, aber auch in der Schule vielfach Situationen, in denen

ihnen dies noch nicht zugestanden wird. Unter Berücksichtigung solcher Aussagen wird es verständlich, dass die jungen Befragten, Momente, die ihnen den Eindruck geben, auf Augenhöhe behandelt zu werden, schließlich positiv beurteilen. An Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern schätzen Schüler/-innen wiederholt vor allem die Gelegenheit, gegenüber Entscheidungsträgerinnen und -trägern frei ihre Meinung äußern zu können und dabei auch gehört zu werden. Diese Situationen erzeugen offenbar kleine Momente der Responsivität, wenn „wichtige“ Personen der Öffentlichkeit sich ihren Anliegen in der Situation annehmen. Sehr deutlich bringt dieses Gefühl die PTS-Schülerin N4 zum Ausdruck, die in anderen Gesprächspassagen sehr stark kritisiert, dass Jugendliche in der Schule noch zu wenig ernst genommen werden.

N4: Weil ich dann sehe, weil wir haben ja selber mit den Politikern geredet, ahm, da haben wir eben diesen Zukunftstag gehabt und wir waren einmal oben im Innsbrucker (P4: Landtag) im Landtagshaus und ja dann haben sie uns einfach gesagt, wir haben die Fragen stellen dürfen und dann hat man schon selber gesehen, ja ok, die werden was unternehmen, sie brauchen zwar länger für das, dass sie das umsetzen, aber sie ändern es. [...]

I: Ok, ich verstehe. War das für euch interessant diese Veranstaltung oder würdet ihr sagen...?

M4: Ja (Q4: Ja schon) schon.

P4: Ja.

N4: Sehr, weil da ist es einfach um das gegangen, dass die Jugendlichen einmal ihre Meinung sagen dürfen zu den Politikern und auch mit denen diskutieren. Nicht, dass wir dann immer leise sein müssen und nichts sagen dürfen als junge Leute und ja.

Sehr bedeutsam sind jene Aussagen zu Realbegegnungen, die bestätigen, dass bestimmte Erlebnisse bei Schülerinnen und Schülern zu offensichtlichen Irritationen führen und vorliegende Vorstellungen ins Wanken bringen. In einzelnen Fällen zeigt sich, dass – ähnlich wie bei Nagel (2019) – die Eindrücke einer Realbegegnung die Teilnehmer/-innen emotional sehr stark berühren und sie infolge von Erfahrungen auf der Mikroebene Urteile über die politische Makroebene treffen (Behandlung von Geflüchteten durch öffentliche Organe in Österreich). Entsprechende Situationen müssen als Chance für Politikunterricht verstanden werden, wenn Erlebtes – so wie in einzelnen dokumentierten Beispielen – zu augenfälligem Gesprächsbedarf führt. Im folgenden Beispiel fühlt sich der Schüler D5 offenbar stark irritiert, dass Landtagsabgeordnete in einer wichtigen Debatte inhaltliches Desinteresse ausstrahlen und miteinander einen sehr unhöflichen Umgang pflegen, anstatt sachlich zusammenzuarbeiten. Die bei Politikerinnen und Politikern

beobachteten Verhaltensweisen stehen im Gegensatz zu dem Sozialverhalten, das von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtssituationen eingefordert wird.

D5: Ah ja, im Gesetz vom Landesgesetz. In der Landesverfassung wollten sie etwas ändern. Und da haben sie halt so diskutiert. Eigentlich ist es schon ein bisschen erschreckend, dass die sich die ganze Zeit nicht ausreden – ja sie lassen sich schon ausreden – aber sie unterbrechen und dann fangen sie lachen an und machen sich übereinander lustig und die anderen tun so, als würden sie einander nicht zuhören, spielen mit dem Handy oder lesen Zeitung dabei, während die anderen reden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Schüler/-innen insgesamt mehrheitlich die Teilnahme an erlebten Realbegegnungen begrüßen. Während einzelne in der Rückschau eine bestimmte Aktivität als langweilig charakterisieren, stellt die Mehrzahl – und sei es nur wegen der willkommenen Abwechslung im Schulleben – Realbegegnungen eine positive Bewertung aus. In Anlehnung an die geschilderten Anforderungen an Realbegegnungen lassen sich Forderungen nach einer kritischen Reflexion der erlebten Eindrücke, die tendenziell zu wenig im Unterricht stattfindet, formulieren. Diesbezüglich besteht weiterer Forschungsbedarf, besonders zur Frage, wie Realbegegnungen im Unterricht mit Theoriewissen verknüpft werden. Ob bestimmte Erlebnisse, wie z. B. das offensichtliche Werben um die Gunst der Jugendlichen durch Lokalpolitiker/-innen, in der Folge ausreichend kritisch analysiert und mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert wurden, kann auf Basis der vorliegenden Daten oftmals nicht im Detail festgestellt werden.

## 5. Fazit und Ausblick

Angesichts aktueller, häufig als krisenhaft beschriebener Entwicklungen demokratischer Systeme muss sich die politische Bildung fragen, wie Erscheinungen des Rechtspopulismus, neuen Nationalismus oder der politischen Entfremdung begegnet werden kann. Um in einer hochgradig komplexen, beschleunigten, durch konstante Veränderungen geprägten Gesellschaft zum Verständnis dieser Phänomene beitragen zu können, benötigt es Gelegenheiten für eine tiefgründige, entschleunigte Auseinandersetzung. Wenn schulische Strukturen auch nur beschränkte Rahmenbedingungen gewährleisten, besteht für die politische Bildung dennoch die Notwendigkeit, den Weltdeutungen und Bedürfnissen der Lernenden Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen. Als Möglichkeiten für eine tiefgründigere, schüler/-innenorientierte Auseinandersetzung werden politische Realbegegnungen angenommen, da sie Politik konkret erfahrbar machen und motivierende, handlungsorientierte Lernangebote bieten. Möglicherweise steckt in solchen Situationen auch Potenzial, Orientierungslosigkeit und Entfremdungserscheinungen vorzubeugen. Aus der

qualitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern geht hervor, dass Unterricht es fallweise verabsäumt, Minimal Kriterien schüler/-innenorientierter politischer Bildung zu erfüllen, und dass Realbegegnungen nur teilweise vorkommen. Wenn Exkursionen, Diskussionen mit Politikerinnen und Politikern oder Expertinnen/Experten-Gespräche angebahnt werden, dann erfüllen diese zwar kaum die methodischen Ansprüche der universitären Politikdidaktik (z. B. von Erkundung, Sozialstudie, Expertinnen/Experten-Befragung), werden jedoch von Befragten mehrheitlich positiv beurteilt. Über die Analyse von Schüler/-innenaussagen konnten bestimmte Muster erschlossen werden, demzufolge Realbegegnungen durchaus zum Politikinteresse und -verständnis beitragen. Aufgrund der methodischen Vorgangsweise ist die empirische Belastbarkeit dieser Erkenntnis beschränkt und weitere Studien werden benötigt. In einzelnen Fällen wird deutlich sichtbar, dass Schüler/-innen gewisse responsive Momente in der Auseinandersetzung mit realer Politik erleben oder durch Begegnungen zur kognitiven Auseinandersetzung angeregt werden. Künftige Aufgabe der Politikdidaktik wird sein, zu erforschen, wie solche Erfahrungen in konzeptionelles Wissen übersetzt werden können. Realistischerweise sind die Möglichkeiten von Realbegegnungen aufgrund struktureller Gegebenheiten des Schulsystems begrenzt. Einzelne untersuchte Beispiele zeigen jedoch, dass durchaus mehrere derartige Aktivitäten in einem Schuljahr Platz finden können. Daraus ergibt sich die Forderung an Lehrpersonen, in der Jahresplanung auch Räume zu eröffnen, die Schülerinnen und Schülern politische Wirklichkeit praxisnah erkunden lassen.

## Literatur

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Politische Bildung an Schulen: Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. & Weinbrenner, P. (2010). *Politikdidaktik kurzgefasst* (überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Baumann, Z. (2017). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). Lehrplan Sekundarstufe I, BGBl. II Nr. 113 (2016).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Lehrplan Polytechnische Schulen, BGBl. II Nr. 348 (2020).
- Crouch, C. (2004). *Post-democracy*. Malden, MA: Polity.
- Deichmann, C. (2004). *Lehrbuch Politikdidaktik*. München: Oldenbourg.
- Detjen, J. (2007). Erkundungen und Sozialstudien. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Methodentraining I für den Politikunterricht* (3. Aufl., S. 195–226). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Dümmler, K. & Melzer, W. (2007). *Politische Bildungsarbeit an sächsischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme*. Dresden: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Eis, A. (2017). Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(-des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In S. A. Greco & D. Lange (Hrsg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Filzmaier, P. (2007). *Kurzbericht zur Pilotstudie. Jugend und politische Bildung. Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-jährigen*. Krems: Donau Universität. [https://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/departament/pk/pilotstudie\\_jugend\\_polbil.pdf](https://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/departament/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf) (17.7.2012)
- Fraser, N. (2017). Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In H. Geiselberger (Hrsg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (2. Aufl., S. 77–91). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geiselberger, H. (Hrsg.). (2017). *Die große Regression: Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hellmuth, T. (2014). Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der Politischen Bildung. In T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung* (S. 74–93). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Henkenborg, P., Krieger, A., Pinsler, J. & Behrens, R. (2008). *Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (W. Edelstein & P. Fauser, Hrsg.). Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf> (1.12.2019)
- Hughes, A. S., Print, M. & Sears, A. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293–309.
- Institute for Social Research and Analysis (SORA), Institut für Konfliktforschung, & Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. (2010). *International Civic and Citizenship Education Study. Hauptergebnisse Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kozeluh, U., Perlot, F., Schwarzer, S., Zandonella, M. & Zeglovits, E. (2009). *Wählen mit 16. Eine Post Election Study zur Nationalratswahl 2008*. Wien: SORA; Institut für Strategieanalysen.
- Kremb, K. (2010). *Kompaktwissen Politikdidaktik. Kategorien, Konzeptionen, Kompetenzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kritzinger, S., Zeglovits, E. & Oberluggauer, P. (2013). *Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2013*. Universität Wien.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Wien: AK Wien, PH Wien, SORA. [http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014\\_SO-RA-Endbericht\\_Politische\\_BildnerInnen.pdf](http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SO-RA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf)
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K. & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer\*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353). Münster: Waxmann.
- Massing, P. (2007). Expertenbefragung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Methodentraining I für den Politikunterricht* (3. Aufl., S. 227–236). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Merriam, C. E. (1966). *The making of citizens*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Nagel, F. (2019). *Wir und die „Flüchtlinge“: Politische Werthaltungen von Jugendlichen zu Flucht und Asyl*. Universität Duisburg-Essen.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Pelinka, A. (2016). Mit der Geschwindigkeit einer Schnecke. Politische Bildung in Österreich. *Erziehung & Unterricht*, 3–4(166), 160–167.
- Pelinka, A. (2006). Politische Bildung und politische Sozialisation. In G. Diendorfer & S. Steininger (Hrsg.), *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich, Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven* (S. 51–56). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reheis, F. (2015). *Politische Bildung: Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhardt, S. (2005). *Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken—Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3. aktual. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schäfer, A. (2015). *Der Verlust politischer Gleichheit: Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schlichting, J. K. (2006). *Exkursionen im Politikunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln: Europäische Verlagsanstalt.

- Stornig, T. (2021). *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Streeck, W. (2013). *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tischner, C.K. (2013). Der handlungsorientierte Ansatz. In C. Deichmann & C. K. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 57–71). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Widmaier, B. (2011). Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung* (S. 45–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

### Kurzbiografie

**STORNIG, THOMAS**, PhD., Mitarbeiter in Lehre und Fortbildungsplanung, Pädagogische Hochschule Tirol. Forschungsschwerpunkte: schulisches historisch-politisches Lehren und Lernen, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Politischen Bildung.

