

Politische Bildung an Wiener Berufsschulen: Demokratische und autoritäre Potentiale von Lehrlingen

Georg Lauß/ Stefan Schmid-Heher

Einleitung

Am Ende des Kalten Krieges schien es einigen Kommentatoren, als wäre die Menschheit am „Ende der Geschichte“, zumindest aber an einem Endpunkt der ideengeschichtlichen Evolution angekommen. Fukuyama bezeichnete die liberale Demokratie als „final form of human government.“¹ Ihr Siegeszug schien unaufhaltsam bzw. geradezu unvermeidlich. Anscheinend ist die Geschichte nun aber wieder in Bewegung geraten. Diamond spricht von einem „democratic roll back“ und diagnostiziert einen massiven Vertrauensschwund in demokratische Prozeduren und eine generelle Erosion demokratischer Prinzipien weltweit.²

Modelle der autoritären Demokratie, in denen Parlamente tagen und Wahlen in Mehrparteiensystemen abgehalten werden, die jedoch immer mehr auf eine Führungsfigur an der Spitze zugeschnitten sind und teilweise auch nicht vor der Einschüchterung politischer Gegner/innen zurückschrecken, präsentieren sich für viele wieder als reale Systemalternativen.³ Colin Crouch popularisierte unter dem Begriff der „Postdemokratie“, dass demokratische Prinzipien auch in etablierten Demokratien westlichen Zuschnitts zunehmend zur Fassade werden. Die Responsivität demokratischer Systeme weicht immer mehr einem an den Bedürfnissen von wirtschaftlichen Eliten ausgerichteten „Management von Sachzwängen“, wodurch deren Legitimität immer weiter abnimmt.⁴ Demokratie ist von etwas „nicht Selbstverständlichem“ zu etwas „Selbstverständlichem“ und schließlich zu etwas „nicht mehr Selbstverständlichem“ geworden.⁵ Aus Sicht einer kritischen und praxisnahen Politischen Bildung stellt sich somit zunehmend die Frage, inwieweit autoritäre Tendenzen und demokratiefeindliche Einstellungsmuster in unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus auf dem Vormarsch sind.

Autoritäre Potentiale gibt es zweifelsfrei in allen Bildungsschichten und gesellschaftlichen Milieus. Der Bildungsweg ist allerdings für die Herausbildung politischer Einstellungsdispositionen von großer Bedeutung. Er beeinflusst sowohl

1 Fukuyama 1989, 3.

2 Diamond 2008.

3 Krastev 2011, 7–11.

4 Crouch 2011.

5 Nolte 2011, 5.

In: Mithnik, Philipp (Hrsg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung.
Wien 2017, Studienverlag. 95–123.

generelles politisches Interesse⁶ als auch das Wahlverhalten.⁷ Wie ausgeprägt ist aber nun der grundsätzliche Rückhalt für das demokratische System unter Lehrlingen? Oder anders formuliert: Wie groß ist die Gefahr der Hinwendung zu autoritären politischen Angeboten? Mit dieser Fragestellung steht die hier vorgestellte Studie in der Tradition empirischer Forschungsarbeiten der Frankfurter Schule rund um Theodor W. Adorno und ihrer Studie zur „Authoritarian Personality“.⁸ Das Erkenntnisinteresse richtet sich nicht in erster Linie auf das politische Verständnis von Kindern und Jugendlichen⁹ oder das in kognitiver Sicht erreichte Wissens- bzw. Kompetenzniveau¹⁰, sondern auf demokratierelevante Werthaltungen und Einstellungsmuster von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen in der Lehrlingsausbildung.

Mit Hilfe von Daten einer repräsentativen, quantitativen Erhebung wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie stark autoritäre Potentiale bzw. demokratische Werte unter Wiener Berufsschüler/innen ausgeprägt bzw. verankert sind. Darüber hinaus wollten wir wissen, wie Politische Bildung an Wiener Berufsschulen wahrgenommen wird. Ziel dieser Studie ist es, aus der Analyse vorgefundener Einstellungsmuster Handlungsempfehlungen für die Didaktik der Politischen Bildung abzuleiten. Wie auch schon Adornos ursprüngliche Studie zum autoritären Charakter verortet sich die vorliegende Untersuchung an der Schnittstelle von empirischer Sozialwissenschaft und politischer Bildung bzw. Demokratieerziehung.

Um Studiendesign und Erhebungskontext einordnen zu können, folgt zunächst eine kurze Darstellung der Berufsschulen im österreichischen Bildungswesen und der Bedeutung der Politischen Bildung. Danach erläutern wir die dem methodischen Vorgehen zu Grunde liegenden theoretischen Basisannahmen und das Konzept des autoritären Charakters. Nach Erläuterungen zu Studien- und Fragebogendesign sowie der Vorgehensweise bei der Datenerhebung werden Einstellungsmuster der befragten Gruppe beschrieben und teilweise im Kontext von vergleichbaren Studien interpretiert. Zum Abschluss diskutieren wir die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für den Unterricht von Politischer Bildung an Berufsschulen.

6 Heinzlmeier/ Ikrath 2012, 55.

7 So votierten bei der später vom Verfassungsgerichtshof aufgehobenen Stichwahl zum Bundespräsidenten im Mai 2016 67% der Österreicher/innen mit einer Lehre als höchste abgeschlossene Ausbildung für den FPÖ-Kandidaten Norbert Hofer. Menschen mit Pflichtschulabschluss wählten demgegenüber nur zu 55% Hofer. 81% der Wähler/innen mit Universitätsabschluss und 73% der Maturant/innen stimmten für Alexander van der Bellen. Zandonella/ Perlot 2016.

8 Adorno et al. 1950.

9 Kalcsics/ Raths 2013.

10 Schulz et al. 2010.

Politische Bildung an österreichischen Berufsschulen

Auf der Grundlage des 1978 erlassenen und 2015 in aktualisierter Form neu verlautbarten Grundsatzes „Politische Bildung in den Schulen“ ist Politische Bildung an allen österreichischen Schulen ein alle Gegenstände betreffendes Unterrichtsprinzip. Als spezifisches Schulfach ist „Politische Bildung“ im österreichischen Schulsystem nur eingeschränkt verwirklicht. Pelinka bezeichnet das Fehlen eines spezifischen Faches als „das Grunddilemma Politischer Bildung in Österreich“.¹¹ Durch die Verankerung von Politischer Bildung als Teil von Geschichte und Sozialkunde in Form von Pflichtmodulen ab der 6. Schulstufe im Herbst 2016 wurde allerdings ein Beitrag zur Stärkung der fachspezifischen Aspekte von Politischer Bildung in der Sekundarstufe I geleistet.

Eine Sonderstellung im Bereich der Politischen Bildung nehmen im österreichischen Schulwesen Berufsschulen ein. Hier wurde Politische Bildung bereits 1976 anstelle des Faches Staatsbürgerkunde eingeführt. Für Lehrlinge aller Lehrberufe ist Politische Bildung ein Pflichtfach. Die Anomalie im Schulwesen ist demnach für die relative Mehrheit der 15-Jährigen nach Beendigung ihrer Schulpflicht die Regel. Österreichweit setzen 38% (in Wien 33%) der 15-Jährigen ihren Bildungsweg mit einer Berufsausbildung im dualen System fort.^{12 13} Lehrlinge verbringen ca. 20% ihrer Ausbildungszeit in der Berufsschule. Von dieser Schulzeit sind ca. 7% der Unterrichtszeit für das Fach Politische Bildung reserviert. Das ist immerhin doppelt so viel wie im Regelfall für den Pflichtgegenstand Deutsch und Kommunikation zur Verfügung steht. Mit 2016 wurde ein neuer, nach den Kriterien der Kompetenzorientierung gestalteter, Lehrplan verlautbart. Dieser ist in die Kompetenzbereiche Lernen und Arbeiten, Leben in der Gesellschaft und Mitgestalten in der Gesellschaft gegliedert und bietet damit eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten an die Lebenswelten der Berufsschüler/innen.

Theoretische Grundlagen der Studie: Autoritarismus und Politische Bildung

Mit Bundschuh¹⁴ begreifen die Autoren dieses Beitrags die Autoritarismusprävention als Aufgabe Politischer Bildung, die sich der Demokratie als „wünschenswerte politische Ordnung“¹⁵ verpflichtet sieht. Im Mittelpunkt des Interesses der erstmals im US-amerikanischen Exil entstandenen und für die weitere Forschung wegweisenden Studie zum autoritären Charakter, stand das „potentiell faschistische Individuum, [...] dessen Struktur es besonders empfänglich für antidemo-

11 Pelinka 2016, 160.

12 Statistik Austria 2016.

13 WKO 2016.

14 Bundschuh 2014, 341.

15 Sander 2005, 28.

kratische Propaganda macht“.¹⁶ Grundlegend für Autoritarismus ist nicht gegen die demokratische Ordnung gerichteter Extremismus, sondern die diskriminierende Unterscheidung in eine stets aufgewertete Eigengruppe und eine durch abwertende Zuschreibungen definierte Fremdgruppe.¹⁷ Personen und Gruppen, die gesellschaftlich etablierten Normen widersprechen, werden zu Zielen von Aggression. Sozialer Konformität wird ein hoher Wert beigemessen.¹⁸ Autoritäre Persönlichkeiten zeichnen sich weiter durch Zukunftsangst und Orientierungslosigkeit aus. Diese wird in der Theorie durch Festhalten an traditionellen Konventionen, rigiden Vorgaben sowie Stereotypisierungen kompensiert. Die Einschränkung von politischen Rechten scheint in dieser Gruppe ebenso auf höhere Zustimmungsraten zu stoßen. Bei Feldman besteht der grundlegende Konflikt zwischen den Werten sozialer Anpassung und persönlicher Autonomie, der von autoritären Charakteren nur schwer bis gar nicht gelöst werden kann.¹⁹ Mit Adorno ist autoritären Denkmustern einzig Mündigkeit entgegenzusetzen, „die darin besteht [...], daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“.²⁰

„Demokratie beruht auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen“ und setzt „die Fähigkeit und [den] Mut jedes Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen“²¹ voraus. Auch in aktuellen didaktischen Konzeptionen herrscht Einigkeit über „die Befähigung zum selbständigen Handeln und zur politischen Mündigkeit“²² als Ziel der Kompetenzentwicklung. Wesentliche Auffassungsunterschiede bestehen allerdings über die Konzeptionen von schulischer Politischer Bildung im Hinblick auf dieses Ziel. Für Detjen, Massing, Richter und Weißeno erscheint das Postulat der Mündigkeit als „nicht exakt definierbar“ und als „bildungstheoretische Annahme [...] zu allgemein und unscharf“.²³ Weißeno sieht Politikkompetenz „an spezifische Kontexte mit Fachinhalten gebunden“.²⁴ Im Mittelpunkt steht der fachlich richtige Umgang mit Basiskonzepten in zunehmend komplexeren Zusammenhängen als Grundlage der Partizipationsfähigkeit. Vorausgesetzt wird, dass die Partizipationswilligkeit nicht im Unterricht vermittelt werden kann, ohne „die Schülerinnen und Schüler [zu] präformieren und ihre Entscheidungsfreiheit diesbezüglich in unzulässigerweise einzuschränken“.²⁵ Sander kritisiert die Ausklammerung „sämtliche[r] Kompetenzen, die nicht auf Wissen bezogen sind“²⁶, aber betont an anderer Stelle die Wichtigkeit „fachliche[r] Leistungen unabhängig von persönlichen politischen Überzeugungen der Lehrenden und Lernenden“, um

16 Adorno 2013, 1.

17 Bundschuh 2014, 342.

18 Altemeyer 1996.

19 Feldman 2000; Feldman 2003.

20 Adorno 2013, 145.

21 Adorno 2013, 133.

22 Detjen et al. 2012, 8.

23 Detjen et al. 2012, 9.

24 Weißeno 2008, 12.

25 Weißeno et al. 2010, 27.

26 Sander 2011, 18.

das „hartnäckige Vorurteil, bei der Politischen Bildung handele es sich um ein bloßes Meinungs-, Gesinnungs- oder gar Indoktrinationsfach“ zu widerlegen.²⁷

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Einstellungen von Schüler/innen und bezieht sich dabei auf ein Verständnis von Politischer Bildung, das Partei für die Demokratie ergreift.²⁸ Die Auseinandersetzung mit Lernbedingungen von Jugendlichen und ihrer Perspektive auf Demokratie ist „Kern der pädagogischen Professionalität der politischen Bildung“ und damit „eine zentrale Aufgabe der Politikdidaktik“.²⁹ Anknüpfungspunkte hierfür finden sich bei der sogenannten kritischen Politischen Bildung, die sich „der Emanzipationsidee und [dem] Demokratisierungspostulat“³⁰ verpflichtet sieht. Auch Vertreter des Ansatzes der „Demokratiepädagogik“ betrachten „affektiv-moralische“ und „emotional-sensitive“ Einstellungen, als Kompetenzen bzw. Standards, die für das Mitwirken in demokratischen Gesellschaften zentral sind.³¹

In der Debatte um die Ausrichtung und das Selbstverständnis von Politischer Bildung an der Schule kristallisieren sich zwei einander entgegenstehende Positionen heraus:³² Ein „funktionalistischer Theorieansatz“, dessen Ziel es ist, „dass die SchülerInnen eine Ihnen zugeordnete Rolle übernehmen“. Achs spricht von einem „Harmoniemo­dell“, das einem „konfliktorientierten Theorie-Ansatz“ gegenübersteht, für den die Selbstbestimmung im Mittelpunkt steht. Sowohl der Grundsatz­erlass 2015 zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung als auch das österreichische Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung nehmen Abstand von einer Verengung von Politischer Bildung auf ein reines Wissensfach. Politische Bildung wird als „ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und Verwirklichung der Demokratie“ verstanden und der „Bereitschaft, am politischen Leben teilzunehmen“ wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. „[D]emokratischen Prinzipien“ und Grundwerte „wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität“ werden als grundlegend angeführt.³³ Die aktive Auseinandersetzung mit und die Vermittlung von demokratischen Werten ist daher eine essentielle Aufgabe schulischer Politischer Bildung, die sich auf Basis einer vorrangig kognitiv definierten Politikkompetenz nicht zufriedenstellend bewerkstelligen lässt.

Einstellungen zu Politik, Demokratie und Politischer Bildung unter jungen Österreicher/innen

Auf den ersten Blick spielt Politik im Leben junger Österreicher/innen zwischen 16 und 24 eine überaus untergeordnete Rolle. Nur 4% der im Jahr 2006 Befragten

27 Sander 2009.

28 Reheis 2014, 3.

29 Winckler 2017, 77-78.

30 Hufer 2011, 13.

31 Himmelmann 2011, 49-56.

32 Achs 2016, 155.

33 BMBF 2015, 1-2.

zählten Politik zu einem ihrer „sehr wichtigen Lebensbereiche“. Sogar Religion war immerhin für 11% ein wichtiger Stützpfeiler ihres Lebens. An der Spitze mit teilweise weit über 60% Zustimmung rangieren „Freund/innen“, „Familie“, „Freizeit“ und „Arbeit“.³⁴ Laut Kromer interessieren sich nur 4% der Befragten „sehr“ und weitere 29% „etwas“ für Politik. Fast zwei Drittel der Österreicher/innen hatten kaum oder gar kein Interesse an Politik.³⁵ Nicht einmal einer von drei Schüler/innen über 15 Jahren sprechen im Freundeskreis über Politik.³⁶

In einer Studie von Filzmaier und Klepp äußerten allerdings sogar 69% der Jugendlichen zumindest ein wenig Interesse an Politik.³⁷ Auch Daten der aktuellen Jugendwertestudie geben Politischen Bildner/innen mehr Anlass zu Optimismus.

16% der jungen Österreicher/innen gaben hier an sich „sehr“ für Politik zu interessieren und immerhin noch 38% „ziemlich“. 27% interessieren sich „kaum“ für Politik und 16% „überhaupt nicht“. Männer sind häufiger „sehr interessiert“ als Frauen (22% gegenüber 11%) und ältere mehr als jüngere Jugendliche. Insgesamt liegt das politische Interesse der jungen Österreicher/innen auf dem Niveau der Gesamtbevölkerung. Im Vergleich zu 1990 lässt sich laut Jugendwertestudie ein deutlicher Anstieg des politischen Interesses feststellen. Sowohl der Bildungsweg der Befragten als auch der Bildungsgrad der Eltern wirken sich stark auf das politische Interesse von Jugendlichen aus.³⁸ In Deutschland bezeichnen sich demgegenüber 41% der deutschen Jugendlichen als politisch interessiert. Der Trend ist wieder steigend, nachdem der Anteil politisch interessierter Jugendlicher von 57% (1991) auf 30% im Jahr 2002 gefallen war.³⁹ Das Interesse der Jugendlichen ist ein überaus starker Prädiktor für ihr Informationsverhalten. 74% der an Politik Interessierten informieren sich aktiv über das politische Geschehen. Die tendenziell desinteressierte Gruppe tut dies nur zu 10%.⁴⁰

Das Funktionieren der Demokratie in Österreich bewerten 2007 noch 69% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 positiv.⁴¹ Allerdings ist politische Beteiligung für Österreichs Jugendliche nicht selbstverständlich. Nur zwischen 25 und 30% sind bereit durch Demonstrieren, Unterschriften sammeln oder Streiken politisch aktiv zu werden.⁴² Ein Grund für die geringe Partizipationsbereitschaft dürfte nicht zuletzt darin zu suchen sein, dass vor allem bildungsfernere Jugendliche kaum noch dazu in der Lage sind, sich positive politische Idealvorstellung zu machen. Ihre Kritik erschöpft sich hauptsächlich am Abarbeiten am Feindbild der politisch tätigen Personen.⁴³

Zustimmung zu autoritären Gesellschaftsentwürfen ist unter Jugendlichen etwas geringer als bei Älteren. Allerdings sprachen sich auch in der Gruppe der

34 Kromer 2011, 185.

35 Kromer 2011, 189.

36 Großegger 2007.

37 Filzmaier/ Klepp 2009, 322.

38 Heinzlmeier/ Ikrath 2012, 55.

39 Shell 2015, 20–21.

40 Shell 2015, 21.

41 Filzmaier/ Klepp 2009, 322.

42 Filzmaier/ Klepp 2009, 346.

43 Heinzlmeier/ Ikrath 2012, 65.

15-24-Jährigen mehr als die Hälfte der Befragten für mehr „law and order“ – Politik aus.⁴⁴ Auch die liberalere Einstellung in Zuwanderungsfragen kann nicht mehr als empirisch gesichert gelten. Nach Filzmaier und Klepp vertreten Jugendliche zwar eher sozial- als wirtschaftsliberale Standpunkte. Beim Thema Migration antworteten junge Menschen allerdings restriktiver als frühere Generationen.⁴⁵

Für 83% der Jugendlichen ist der bevorzugte Ort für Politische Bildung die Schule bzw. eine Universität.⁴⁶ Unter Politischer Bildung verstehen allerdings 88% der Schüler/innen und 78% der Lehrer/innen hauptsächlich Institutionenlehre. Gleichzeitig interessieren sich Schüler/innen gerade für diesen parteipolitisch dominierten Bereich besonders selten. Sie sind sogar davon überzeugt, dass er nahezu keinen Einfluss auf ihr persönliches Leben hat.⁴⁷

Methode

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Repräsentativbefragung auf der Basis standardisierter Fragebögen. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen mit insgesamt 37 Items, wobei sich im Teil (A) 17 Items mit politischen Einstellungen und 6 Items mit der politischen Aktivität, im Teil (B) acht Items mit der Wahrnehmung von Politischer Bildung und im Teil (C) sechs Items mit demographischen Angaben zur Person befassen. Die Abfrage politischer Einstellungsmerkmale baut in Grundzügen auf den Merkmalen der autoritären Persönlichkeit nach Adorno auf und gliedert sich in Konstrukte zu Politischem Autoritarismus, Anomie und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Einzelne Konstrukte sind in Dimensionen unterteilt, denen jeweils ein bis drei Items zugeordnet sind. Das Konstrukt Autoritarismus umfasst die Dimensionen Unterwerfung und Aggression. Anomie gliedert sich in Orientierungslosigkeit, politische Machtlosigkeit sowie Zukunftsperspektive. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wird in Anlehnung an Heitmeyer in den Dimensionen Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamophobie sowie Sexismus erfasst.⁴⁸

Bei der Auswahl der Items wurde zu wesentlichen Teilen auf die Studien NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich⁴⁹ sowie auf die ländervergleichende Studie Historical totalitarian experiences, authoritarian potential and democratic values in Austria, Poland, Hungary and the Czech Republic⁵⁰ zurückgegriffen. Ebenso wurde auf deutsche und österreichische Jugendwertstudien Bezug genommen.^{51 52}

44 IMAS International 2007.

45 Filzmaier/ Klepp 2009, 343.

46 Ebd. 2009, 346.

47 Ebd. 2009, 345–346.

48 Heitmeyer 2015.

49 Rathkolb et al. 2014.

50 Rathkolb/ Ogris 2008.

51 Shell 2015.

52 Heinzlmeier/ Ikrath 2012.

Dadurch konnte gewährleistet werden, dass im Wesentlichen erprobte Items zur Anwendung kamen und Vergleichswerte für die Interpretation der Daten zur Verfügung stehen. Der Fragebogen besteht weitestgehend aus Likert-Skalen mit vier Antwortmöglichkeiten [stimme sehr zu ... stimme gar nicht zu] und der Möglichkeit „keine Antwort“. Die überwiegende Mehrzahl der Konstrukte und Dimensionen besteht aus sowohl positiv als auch negativ formulierten Items. Dies ist vor allem im Bereich der Autoritarismusforschung ein entscheidender Punkt. Denn wenn man annehmen muss, dass autoritäre Charaktere Fragen tendenziell zustimmend beantworten, würde man die Ergebnisse durch die Abfrage überwiegend autoritärer Aussagen noch akzentuieren.

Befragt wurden im Februar und März 2016 rund 700 Lehrlinge aus insgesamt 25 verschiedenen Lehrberufen an 10 Wiener Berufsschulen. Bei der Zusammenstellung des Samples wurde darauf geachtet, dass aus Lehrberufen mit vielen Lehrlingen auch verhältnismäßig viele Berufsschüler/innen befragt werden und zugleich eine breite Streuung über verschiedenste Branchen erreicht werden kann. Aus rechtlichen Gründen waren alle Teilnehmer/innen mindestens 18 Jahre alt. Für die Auswertung wurden nur die Antworten jener 636 Schüler/innen herangezogen, die bis zur letzten Frage an der Umfrage teilnahmen. Eine Genehmigung des Stadtschulrates für Wien sowie die Zusammenarbeit mit den Direktionen und Lehrer/innen der ausgewählten Schulen ermöglichte die Befragung während der Unterrichtszeit, wobei dafür nach Möglichkeit eine Stunde aus Politischer Bildung verwendet wurde. Zur Datenerhebung kam die Online-Umfrage-Applikation Limesurvey zum Einsatz, die zumeist über die Smartphones der Schüler/innen aufgerufen wurde. Die Verbreitung von Smartphones mit Internetzugang war nahezu lückenlos, sodass nur in Einzelfällen Geräte für die Dauer der Umfrage verliehen oder WLAN Hot Spots erstellt werden mussten. Durch die entsprechende Programmierung konnte eine leichte Bedienung gewährleistet werden und es traten kaum technische Schwierigkeiten auf. In einigen Fällen war es auch möglich, EDV-Räume der Schulen zu benutzen. Diese Erhebungsmethode wirkte sich positiv auf das Interesse der Befragten aus und gewährleistete zudem eine besonders hohe Anonymität, weil die Bildschirme der Smartphones im Vergleich zu kopierten Fragebögen kaum einsehbar sind und die Abgabe nicht persönlich erfolgen kann. Durch eigene Zugangsschlüssel mit zeitlich eingeschränkter Gültigkeit für jede befragte Klasse konnte sichergestellt werden, dass die Beantwortung nur von den befragten Schüler/innen während der Anwesenheit des Interviewers erfolgte. Die Reihenfolge der Fragen innerhalb der genannten Teile des Fragebogens wurde durch Zufall bestimmt um Reihungseffekte auszuschließen. Nach Abschluss der Erhebungsphase wurde der Datensatz mittels SPSS statistisch ausgewertet.

Die Beantwortung der Fragen selbst nahm durchschnittlich rund zehn Minuten in Anspruch. Diese relativ kurze Dauer gewährleistete eine hohe Konzentration und Ruhe bei der Beantwortung der Fragen. Der eigentlichen Umfrage voraus gingen allgemeine Informationen über die Ziele und Hintergründe der Studie sowie technische Informationen zur Beantwortung der Fragen. Zur Vermeidung von Unterbrechungen durch Verständnisfragen oder sonstige Anmerkungen wurde auch vorab darauf hingewiesen, dass nach Abschluss der Befragung gerne über

die Umfrage diskutiert werden kann und die Option „keine Antwort“ aus unterschiedlichsten Gründen bei nahezu allen Items zur Verfügung steht. Da mit dem Stadtschulrat für Wien vereinbart worden war, dass die Teilnahme an der Umfrage in der Unterrichtszeit auch einen unmittelbaren Nutzen für die Schüler/innen mit sich bringen muss, wurde nicht nur entsprechend dem Interesse der Befragten auf einzelne Items eingegangen, sondern abschließend auch die Vorgangsweise bei quantitativen Erhebungen und der Auswertung der Daten grundlegend problematisiert. Eine zu diesem Zweck erstellte Arbeitsunterlage überbrückte auch die Zeit zwischen dem Fertigwerden der ersten und der letzten Schüler/innen in den Klassen, sodass ein Austausch über die Fragen nicht während der Befragung selbst stattfand. Sowohl die Einführung zur Umfrage als auch die technischen Instruktionen und die Beaufsichtigung während der Fragebeantwortung wurden von einem der Studienautoren selbst durchgeführt, während die Lehrer/innen in dieser Zeit eine passive Rolle einnahmen.

Ergebnisse

Politischer Autoritarismus

Konstrukt	Nr.	Item	Polung	[++]	[+]	[-]	[--]
Politischer Autoritarismus	A.1.1.	Die Demokratie ist die beste Regierungsform, auch wenn sie Probleme mit sich bringen mag.	pos.	27	41	18	6
	A.1.2.	An der Spitze eines Staates sollte eine starke Persönlichkeit stehen, die sich nicht um ein Parlament und Wahlen kümmern muss.	neg.	20	27	24	16
	A.1.3.	ExpertInnen und nicht die Regierung sollten entscheiden was das Beste für das Land ist.	neg.	19	34	26	10
	A.1.4.	Ein Demonstrationsverbot auf der Ringstraße halte ich für gerechtfertigt.	neg.	20	21	20	18

Tabelle 1: Politischer Autoritarismus

Eine Demokratie, der die Demokrat/innen abhandeln können, kann auf lange Sicht nicht funktionieren. Politische Bildung muss einen wesentlichen Beitrag zu

Bestand und Weiterentwicklung der Demokratie als Regierungsform leisten.⁵³ Wir wollten wissen, wie weit verbreitet die prinzipielle Zustimmung zu demokratischen Regierungssystemen ist. Mit 68% spricht sich eine überwiegende Mehrheit der Befragten sehr oder eher für die Demokratie als beste Regierungsform aus, wobei mit 41% der deutlich größere Teil nur eher zustimmt. Es ist bemerkenswert, dass trotz des relativierenden Nebensatzes immerhin rund ein Viertel der Befragten (24%) die Demokratie „eher“ oder „stark“ ablehnt. Weibliche Befragte geben doppelt so oft wie männliche Befragte keine Antwort auf diese Frage. Abgesehen davon unterscheidet sich das Antwortverhalten zwischen den Geschlechtern kaum.

Im Vergleich zu ähnlichen Untersuchungen sind die Zustimmungswerte bei dieser Frage gering. Laut österreichischer Jugendwertestudie halten 87% der Befragten die repräsentative Demokratie für ein „sehr gutes“ oder „eher gutes“ Regierungssystem. [...] Ähnliche Ergebnisse liefern auch eine repräsentative österreichische Untersuchung und die neueste Shell Jugendstudie, wo sich jeweils 85% zur Demokratie als Regierungsform bekennen.^{54 55}

In seinem Standardwerk „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ bezeichnet Popper die Demokratie deshalb als beste Regierungsform, weil sie es ermöglicht sich der Herrschenden ohne Blutvergießen zu entledigen.⁵⁶ Die Möglichkeit die Regierung gewaltfrei abzuwählen, ist demnach wesentlicher Bestandteil moderner Demokratien.

Mit 47% der Befragten unterstützt die Mehrheit jener, die diese Frage beantwortet haben, den Vorschlag eines Staatsoberhauptes das unabhängig von zentralen demokratischen Institutionen wie Wahlen und Parlament regieren kann. Lediglich eine von sechs Personen (16%) lehnt ein solches autoritäres System vehement ab.

Österreichweit fanden 2011 28% der Jugendlichen einen starken Mann, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss, tendenziell gut. (...) Die Jugendwertestudie verzeichnet hier einen deutlichen Anstieg seit 2000 (21%). Besonders männliche (34%) sowie jüngere (14–19 Jahre) Jugendliche (38%) fanden das Bild des „starken Mannes“ besonders attraktiv.⁵⁷ Nachdem Filzmaier und Klepp 2007 bei 14–24-jährigen Jugendlichen lediglich tendenzielle Zustimmungsraten von 19% gefunden haben,⁵⁸ scheint der beachtliche Anstieg erst nach der Finanz- und Wirtschaftskrise eingetreten zu sein.

Für relevante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrlingen fanden wir allerdings wenig Evidenz. Weibliche Befragte tendierten in ihrem Ant-

53 BMBF 2015.

54 Rathkolb et al. 2014.

55 Shell 2015.

56 Popper 1973.

57 Heinzlmeier/ Ikrath 2012, 64. Nachdem die im Jahr 2000 befragte Gruppe der 16–18-jährigen im Erhebungszeitraum 2011 die Gruppe der 27–29-jährigen bilden und diese Gruppe keine Veränderung der Einstellungswerte zeigt, dürfte der Anstieg nicht auf einen Lebensphaseneffekt zurückgeführt werden können. Es ist wahrscheinlich, dass die heranwachsende Kohorte der 14–19-jährigen sozialisationsbedingt deutlich politisch autoritärer eingestellt ist als vorangegangene Generationen.

58 Filzmaier/ Klepp 2009, 344.

wortverhalten etwas mehr in die Mitte und enthielten sich doppelt so häufig der Antwort. In der tendenziellen Verteilung gab es aber keine signifikanten Abweichungen

Dass die Demokratie als Regierungsform nicht mehr selbstverständlich ist, zeigt auch das Antwortverhalten der letzten beiden Items. Einer Herrschaft durch Expert/innen können deutlich mehr als die Hälfte der Lehrlinge etwas abgewinnen. Die immer wieder tradierte Gegenüberstellung von Politik und Sachlösungen scheint sich hier niederschlagen. Auch ein Demonstrationsverbot an neuralgischen Plätzen befürwortet die Hälfte der sich äussernden Jugendlichen.

Autoritarismus

Konstrukt	Nr.	Item	Polung	[++]	[+]	[-]	[--]
Autoritarismus	A.2.1.	Es braucht Leute, die Neues ausprobieren, auch wenn sie dabei Regeln verletzen	pos.	22	33	26	11
	A.2.2.	Disziplin und Gehorsam müssen in unserer Gesellschaft wichtiger werden.	neg.	41	24	15	5
	A.2.3.	Um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen UnruhestifterInnen vorgehen.	neg.	36	35	15	6
	A.2.4.	Anstatt hart zu strafen, sollte man manchmal Gnade walten lassen.	neg.	8	18	30	33

Tabelle 2: Autoritarismus

Eine autoritaristische Haltung zeichnet sich durch Bereitschaft zur Unterwerfung gegenüber Stärkeren und allgemeinen Konventionen, sowie durch Aggression gegenüber Schwächeren aus. Disziplin und Gehorsam gehören zu den zentralsten Tugenden in hierarchisch strukturierten Industriegesellschaften.⁵⁹ In einer Studie von Rathkolb et al. gaben 40% der 15–29-Jährigen Österreicher/innen an, dass die „Zeiten in denen Disziplin und Gehorsam zu den wichtigsten Tugenden gehörten“ nicht vorbei sein sollten.⁶⁰ Die von uns befragten Berufsschüler/innen sind zu 65% der Meinung, dass Disziplin und Gehorsam wichtiger werden sollten. 41% stimmen sogar „sehr zu“. Weitverbreitete Orientierungslosigkeit (siehe nächster Abschnitt) dürfte zu einem großen Bedürfnis nach Regelmäßigkeit im Zusammenleben führen. Dieses Bedürfnis führt sogar zu Forderung nach „Gehor-

59 Foucault 1993.

60 Rathkolb et al. 2014.

sam“ und härteren Bestrafungen. So sind 71% der Befragten der Meinung, dass man härter gegen Unruhestifter/innen vorgehen sollte, um Recht und Ordnung zu bewahren. Bei beiden Fragen teilen jeweils 20% nicht diese Haltung, wobei fast niemand (5% bzw. 6%) ihr vehement entgegentritt. Interessanterweise treten sogar weniger Frauen (18%) als Männer (26%) gegen eine härtere Behandlung von Unruhestiftern ein. Auch bei der Gegenfrage, ob man manchmal anstatt hart zu strafen, Gnade walten lassen sollte, ergibt sich ein ähnliches Bild. 63% können dem Prinzip „Gnade“ kaum etwas abgewinnen. Lediglich 24% treten zumindest tendenziell für Gnade anstatt harter Strafen ein. Auch hier zeigt sich der schon oben beschriebene Unterschied zwischen den Geschlechtern. Der Anteil der Frauen, die nicht für Gnade eintreten, ist um 12% höher als bei den männlichen Kollegen.

Eine deutliche Mehrheit der Berufsschüler/innen spricht sich also für mehr Disziplin, Ordnung und härtere Strafen für Regelverletzungen aus. Waren in den Industriegesellschaften Regelmäßigkeit und ihre strikte Kontrolle besonders wichtig für die Produktionsabläufe, stehen aber Wissens- und Innovationsgesellschaften verstärkt unter dem Druck, Neues zu erfinden. Kreativität und Experimentalität werden tendenziell wichtiger als Disziplin, wenn im Zentrum von Produktions- und Sozialisationsprozessen die Erzeugung von neuem Wissen steht.⁶¹

Brauchen wir also Leute, die Neues ausprobieren, auch wenn sie dabei Regeln verletzen? Interessanterweise stimmen 55% auch dieser Aussage zu. Die Hälfte der Befragten antwortete tendenziell inkohärent. Sie wollten also zum Beispiel, dass Disziplin und Gehorsam wichtiger werden, fanden aber gleichzeitig auch, dass es Leute braucht, die Regeln verletzen, um etwas Neues auszuprobieren. Und diese Inkohärenz bleibt nicht ohne Folgen. Denn der Wunsch nach einem starken, von Parlament und Wahlen unabhängigen Mann an der Staatsspitze ist in dieser Gruppe mit 57% gegenüber 38% bei der Vergleichsgruppe mit kohärenten Antworten überproportional groß.⁶² Scheinbar sind vor allem Berufsschüler/innen, die Schwierigkeiten haben, zwischen widersprüchlichen Anforderungen der Industrie- und der Innovationsgesellschaft eine konsistente Haltung auszubilden, besonders anfällig für die Angebote autoritärer Regierungsformen.

61 Stehr 1994.

62 Ein Kruskal-Wallis-Test bestätigt, dass die Gruppe der „kohärent“ Antwortenden deutlich seltener Präferenzen für eine autoritäre Führerfigur äußert als die Gruppe der „inkohärent“ Antwortenden. Die mittleren Ränge unterscheiden sich wie folgt: 280,94 bzw. 219,81. (Chi-Quadrat(2)=24.062, p=.000).

Anomie

Konstrukt	Nr.	Item	Polung	[++]	[+]	[-]	[--]
Anomie	A.3.1.	Alles ist heute so unsicher und wechselt so schnell, dass man häufig nicht mehr weiß, wonach man sich richten soll.	neg.	31	39	17	6
	A.3.2.	Leute wie ich können politische Entscheidungen beeinflussen.	pos.	10	28	31	24
	A.3.3.	Meine Ausbildung bietet mir viele Chancen für die Zukunft.	pos.	45	37	12	6

Tabelle 3: Anomie

Gesetz- und Regellosigkeit, überhaupt das Gefühl von sozialer Unordnung und Instabilität führen bei Individuen zu Angst und Unzufriedenheit.⁶³ Mertons Anomietheorie geht darüber hinaus davon aus, dass Anomie entsteht, wenn die Mittel zur Erlangung legitimer kultureller Ziele wie Konsum und Statussymbole in einer Gesellschaft besonders ungleich verteilt sind.⁶⁴ Orientierungslosigkeit, Machtlosigkeit und instabile Zukunftsaussichten sind Merkmale der autoritären Persönlichkeit.⁶⁵

70% der Lehrlinge geben an, nicht zu wissen, wonach sie sich richten sollen. Lediglich 23% haben zumindest teilweise das Gefühl, in Verhältnissen mit geordneten Orientierungsmustern zu leben. Unter weiblichen Befragten stufen sich sogar 38% als sehr verunsichert ein. Auch wenn die Adoleszenz im Allgemeinen eine Phase der Identitätsfindung und Instabilität ist, ist das Ausmaß der Orientierungslosigkeit hier unerwartet deutlich.

„Kaum eine andere Form von politischer Herrschaft braucht so sehr die reale Beteiligung ihrer Bürger/innen wie die Demokratie.“⁶⁶ Die Legitimität eines demokratischen Systems hängt essentiell davon ab, ob Bürger/innen das Gefühl haben gehört zu werden und Einflussmöglichkeiten zu haben. Allerdings geht nur eine Minderheit von 38% der Lehrlinge davon aus, dass „Leute wie sie“ Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen können.

Direkte Vergleichsdaten liegen für diese Frage nicht vor, da Rathkolb und Ogris in ihrer Studie das Item mit lediglich drei Antwortmöglichkeiten hinterlegt haben. In dieser Systematik waren 42% der Meinung, dass es für Leute wie sie möglich ist politische Entscheidungen zu beeinflussen. 36% glauben nicht an ihre politische

63 Durkheim 1983, 290–296.

64 Merton 2016.

65 Rathkolb/ Ogris 2008.

66 Zeglovits/ Schwarzer 2011, 271.

Wirkmächtigkeit, während 21% sich nicht sicher waren.⁶⁷ Es sieht allerdings so aus als wären Lehrlinge bei der Einschätzung ihrer Mitgestaltungsmöglichkeiten noch etwas pessimistischer als die Österreicher/innen generell.

Immerhin 67% der jungen Erwachsenen in Berufsschulen sehen die Demokratie als Regierungsform positiv. Das reale Funktionieren der demokratischen Gesellschaft bekommt allerdings ein weniger gutes Zeugnis ausgestellt, wenn mehr als die Hälfte der Befragten nicht das Gefühl haben, dass Menschen wie sie einen Unterschied machen können. Unsere Daten deuten hier in eine ähnliche Richtung wie die Shell Jugendstudie 2015 in Deutschland. Eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen gibt an mit der Demokratie zufrieden zu sein. Gleichzeitig stimmen 69% der Aussage „Politiker kümmern sich nicht darum, was Leute wie ich denken“ zu.⁶⁸ Für die Politische Bildung an Berufsschulen ergibt sich daraus der klare Auftrag, das Aufzeigen von demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten noch stärker ins Zentrum der Bemühungen zu rücken.

Obwohl Orientierungslosigkeit und das Gefühl politischer Machtlosigkeit weit verbreitet sind, blicken die Wiener Lehrlinge persönlich optimistisch in ihre Zukunft. 82% sind der Meinung, dass ihre Ausbildung ihnen gute Chancen für die Zukunft bietet. 45% stimmen sogar sehr stark zu. Lediglich 18% sind für sich selbst weniger optimistisch. Die Antworten von männlichen und weiblichen Lehrlingen unterscheiden sich kaum. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Autoren von „1. Österreichischer Lehrlingsmonitor“.⁶⁹ Das Bild der ökonomisch abgehängten, bildungsfernen Jugendlichen, die Angst um ihre Zukunft haben und deshalb autoritären Verlockungen erliegen, spiegelt eher das Selbstverständnis der akademischen Eliten wider als das Selbstverständnis der Berufsschüler/innen. Aus der österreichischen Jugendwertestudie und der Shell Jugend Studie wissen wir allerdings, dass ein optimistischer Blick in die Zukunft oft mit einem gesellschaftlichen Zukunftspessimismus einhergeht. Während über 60% der Jugendlichen positiv in die eigene Zukunft sehen, wird in Österreich die gesellschaftliche Entwicklung nur von 22% positiv betrachtet. Ein Drittel ist pessimistisch, während 45% keine klare Tendenz erkennen lassen.⁷⁰ Ein ähnliches Bild zeichnet auch die jüngste Shell Jugendstudie.⁷¹ Überraschend bleibt, wie wenig eine positive Wahrnehmung von Zukunftschancen einer gesellschaftlichen bzw. politischen Unzufriedenheit entgegensteht. Die Annahme eines generellen Abwärtstrends findet in der unmittelbaren Lebenserfahrung allerdings wenig halt. Es lässt sich vermuten, dass dieser Umstand einer der Gründe für die Ausprägung der Orientierungslosigkeit ist, weil es nur wenigen jungen Menschen gelingen dürfte, ihre persönliche Lebenszufriedenheit mit der andauernden Krisenrhetorik in ein kohärentes Weltbild zu integrieren lässt.

67 Rathkolb/ Ogris 2008.

68 Shell 2015, 23.

69 Lachmayr/ Mayerl 2015, 41.

70 Heinzlmeier/ Ikrath, 2012.

71 Shell, 2015, p. 14ff.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Die insgesamt positiven persönlichen Zukunftsszenarien werden allerdings für 47% der Jugendlichen durch steigende Zuwanderung getrübt. Mit 44% sieht aber ein ähnlich großer Teil der Lehrlinge den Migrationsbewegungen gelassen entgegen. Der Aussage, dass die österreichische Wirtschaft von Zuwanderung im Allgemeinen profitiert, stimmen 34% tendenziell zu. Längst nicht alle, die Zuwanderung aus ökonomischen Gründen ablehnen, fühlen sich demnach persönlich an ihrem Arbeitsplatz gefährdet.

Zuwanderungsängste müssen allerdings keineswegs ökonomische Ursachen haben und der Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes mag für viele nicht der einzige Grund für Fremdenfeindlichkeit sein. Es wurde gefragt, ob Lehrlinge das Gefühl haben, mit Menschen aus ihrem eigenen Herkunftsland weniger Probleme zu haben als mit anderen. Nicht zuletzt wird deutlich, dass Lehrlinge eine alles andere als homogene Gruppe sind. 25%, die sich im eigenen Herkunftsmilieu deutlich wohler fühlen als in einer kulturell inhomogenen Gruppe, stehen 24% gegenüber, die in einem konstruktiven Miteinander in einer ethnisch diversen Gesellschaft überhaupt kein Problem sehen. Tendenziell sehen 46% im Umgang mit Menschen aus anderen Herkunftsländern Probleme, während 45% diese Sichtweise ablehnen.

Konstrukt	Nr.	Item	Polung	[++]	[+]	[-]	[--]
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit	A.4.1.	Meine beruflichen Chancen sinken durch steigende Zuwanderung.	neg.	23	24	25	19
	A.4.2.	ZuwandererInnen sind im Allgemeinen gut für die österreichische Wirtschaft.	pos.	9	25	28	27
	A.4.3.	Mit Menschen aus meinem eigenen Herkunftsland habe ich weniger Probleme als mit anderen.	neg.	25	21	21	24
	A.4.4.	Juden haben in Österreich zu viel Einfluss.	neg.	15	9	20	35
	A.4.5.	Muslimen sollten das Recht haben eigene Organisationen zu gründen, um ihre Kultur zu fördern, solange sie sich an die Gesetze halten.	pos.	26	22	15	30
	A.4.6.	Frauen sollten deutlich häufiger Führungspositionen übernehmen.	pos.	29	30	17	12

Tabelle 4: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Unterschieden sich Männer und Frauen in ihren Einschätzungen bezüglich der ökonomischen Auswirkungen von Migration kaum, gibt es in der Einschätzung des Miteinanders von Menschen unterschiedlicher Herkunft doch beträchtliche Geschlechterunterschiede. 52% Männer, die angeben mit Menschen aus ihrem eigenen Herkunftsland weniger Probleme zu haben, stehen 39% Frauen gegenüber.

Inwieweit werden an sich selbstverständliche Grundrechte wie Religions- und Versammlungsfreiheit auch Muslim/innen zugestanden? Sollten Muslime das Recht haben ihre Kultur zu fördern, solange sie dabei nicht gegen Gesetze verstoßen? 48% vertreten diese Ansicht zumindest tendenziell. 45% sind gegenteiliger Meinung. 30% lehnen kulturelle Selbstbestimmung für Muslim/innen in Österreich stark ab.

Als „Gerücht über die Juden“ bezeichnet Adorno den Antisemitismus.⁷² Eines dieser „Gerüchte“ ist die hartnäckige Zuschreibung eines übermäßigen gesellschaftlichen Einflusses von Juden und Jüdinnen. Indem die unterdrückte Minderheit als Bedrohung dargestellt wird, soll die Aggressivität der Täter legitimiert werden. Zeigen sich solche Tendenzen unter Wiener Berufsschüler/innen?⁷³

Zwar stimmt eine klare Mehrheit von 55% der Aussage nicht zu, aber lediglich 35% distanzieren sich durch starke Ablehnung. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass Unwissenheit zur Vermeidung von Extrempositionen verleitet. Für große Unwissenheit oder auch anders begründete Unsicherheit spricht die Tatsache, dass mehr als 20% der Befragten diese Frage nicht beantwortet haben. Dieser Wert trifft auf beide Geschlechter zu und ist deutlich höher als bei anderen Fragen.

Weibliche Befragte stimmen mit 18% dem antisemitischen Klischee weitaus seltener zu als ihre männlichen Mitschüler (30%). Außerdem wiesen 61% der Schülerinnen die Aussage zurück, während unter den Männern nur 51% tendenziell ablehnend reagierten. Festzustellen ist jedenfalls, dass Antisemitismus entgegen zahlreicher Vermutungen jener interessierten Schüler/innen, die sich aktiv in die Diskussionen einbrachten, bei immerhin 20 bis 30% der befragten Jugendlichen soweit verankert ist, dass sie sich nicht vom abgefragten Stereotyp des „übermäßigen jüdischen Einflusses“ distanzieren. Analysen zur Herkunft der Teilnehmer/innen zeigen, dass dieser eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit dem Antwortverhalten zukommt.

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen und Problem und latent in allen gesellschaftlichen Spektren enthalten.⁷⁴ Aktuell umstritten ist die Frage des Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen. Das quantitative Aus-

72 Adorno 2001, 200.

73 Das Item zu Antisemitismus als Dimension gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wurde im Zuge der Arbeit in den Schulklassen von den Teilnehmer/innen am häufigsten hinterfragt, diskutiert, kritisiert und auch anderweitig in den Mittelpunkt gestellt. Die Motivationen dafür reichten von Verwunderung bzw. Unverständnis über die Fragestellung bis hin zum Vorwurf der Förderung von Antisemitismus durch die Frage selbst. Zugleich weisen die oben beschriebenen Reaktionen während und nach der Befragung auch darauf hin, dass die Fragestellung durchaus so verstanden wurde, wie sie intendiert war: als Abfrage eines zentralen Elements antisemitischer Weltanschauungen.

74 Wetzel 2012.

maß ist nur bruchstückhaft bekannt.⁷⁵ Mansel und Spaiser finden in einer quantitativen Befragung von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen von Migrant/innen. Unter Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten waren die Werte für israelbezogenen Antisemitismus deutlich höher als in anderen Gruppen.⁷⁶ Auch Güngör und Nik Nafs kommen zu dem Schluss, dass antisemitische Einstellungen unter muslimischen Jugendlichen ausgeprägter sind als in Vergleichsgruppen mit anderer Religionszugehörigkeit. 47% werteten Jüdinnen und Juden stark oder sehr stark ab.⁷⁷

In unserem Sample gaben 84 Befragte an, zu Hause Albanisch, Arabisch, Bosnisch oder Türkisch zu sprechen. Aus dieser Gruppe stimmten 27 Personen (32%) der Aussage, dass „Juden in Österreich zu viel Einfluss haben“ sehr zu, weitere 13 (16%) immerhin noch in der Tendenz. 33 Schüler/innen (39%) wiesen die antisemitische Behauptung zurück, davon 20 (24%) mit deutlicher Tendenz. 13% enthielten sich der Antwort. Von denjenigen, die sich positionierten, äußerte sich eine Mehrheit von 55% in Bezug auf dieses Item antisemitisch. Das Subsample ist augenscheinlich zu gering, um auf dieser Basis in Alarmzustand zu verfallen. Andererseits ist die Tendenz auch zu ausgeprägt, um nicht auf die Notwendigkeit eingehenderer Untersuchungen hinzuweisen und die Aufklärungs- und Präventionsbemühungen gegen Antisemitismus weiter zu intensivieren.

An mehr weibliche Führungskräfte müssen sich einige männliche Berufsschüler erst gewöhnen. Insgesamt spricht sich eine klare Mehrheit von 59% der Befragten dafür aus, dass deutlich mehr Führungspositionen weiblich besetzt sein sollten und nur 29% widersprechen eher oder stark. Dieses überwiegend geschlechtergerechte Bild entsteht allerdings durch das eindeutige Antwortverhalten der Berufsschülerinnen. Während Männer nahezu paritätisch mit 42% starker oder relativer Zustimmung und 43% starker oder relativer Ablehnung zu mehr Führungspositionen für Frauen Stellung beziehen, ergeben die Antworten der weiblichen Teilnehmerinnen ein wesentlich deutlicheres Bild: 81% befürworten mehr Führungspositionen für Frauen eher bzw. stark und nur insgesamt 12% antworten ablehnend. Einem überdurchschnittlichen Anteil von 16% der Männer, die die Frage nicht beantworten, stehen nur 7% der Frauen gegenüber, die keine Position beziehen.

75 Bundschuh 2014, 345.

76 Mansel/ Spaiser 2011, 226–227.

77 Scheitz et al. 2016, 48–49.

Wahrnehmung von Politischer Bildung an Wiener Berufsschulen

Konstrukt	Nr.	Item	Pol- ung	[++]	[+]	[-]	[--]
Wahrnehmung von Politischer Bildung	B.1.1.	Im Vergleich zu anderen Schulfächern an der Berufsschule beteilige ich mich am Unterricht in Politische Bildung ... [sehr aktiv ... gar nicht aktiv]	pos.	11	39	24	13
	B.1.2.	In meiner Klasse können oder konnten die Schülerinnen über die Inhalte in Politische Bildung mitentscheiden.	pos.	11	31	23	22
	B.2.1.	Politische Bildung gehört für mich zu den interessantesten Schulfächern	pos.	13	27	27	26
	B.2.2.	Im Vergleich zu anderen Schulfächern an der Berufsschule halte ich Politische Bildung für ... besonders wichtig ... gar nicht wichtig]	pos.	21	40	20	11
	B.2.3.	Durch Politische Bildung fällt es mir leichter, dem politischen Tagesgeschehen zu folgen.	pos.	16	29	24	21

Tabelle 5: *Wahrnehmung von Politischer Bildung an Wiener Berufsschulen*

Politische Bildung wird von den meisten Berufsschüler/innen als wichtig eingestuft. Nahezu zwei Drittel der Befragten halten Politische Bildung im Vergleich zu anderen Fächern für „sehr“ (21%) oder „eher“ (40%) wichtig. Auch die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung am Unterricht ist relativ hoch. 50% der Berufsschüler/innen geben an, sich aktiver an „Politischer Bildung“ zu beteiligen als in anderen Fächern. Demgegenüber stehen 37%, die sich in anderen Fächern stärker engagieren. In Anbetracht der Tatsache, dass Politische Bildung als Teil der Allgemeinbildung weniger im Zentrum der sehr berufspraktisch ausgerichteten Ausbildung steht, ist dieser Wert relativ hoch. Allerdings erleben nur vier von zehn Lehrlingen Politische Bildung als eines der interessantesten Schulfächer, wohingegen 27% dieser Aussage eher und 26% gar nicht zustimmen. Ein Weg zur Steigerung des Interesses könnte sein, den Schüler/innen mehr Mitbestimmung bei der Auswahl von Inhalten und Methoden zuzugestehen. 42% der Schüler/innen haben den Eindruck, dass sie zumindest relativ über die Inhalte in Politischer Bildung mitentscheiden können bzw. konnten. Eine Mehrheit von 45% teilt diesen Ein-

druck allerdings gar nicht bzw. eher nicht. Im Fall des Pflichtgegenstandes Politische Bildung sollte das grundsätzliche Recht⁷⁸ auf Mitbestimmung im Unterricht aufgrund seines immanenten partizipativ-demokratischen Charakters eine herausragende Bedeutung haben.

Das Aufzeigen, Ausüben und Einüben von Beteiligungsmöglichkeiten könnte hier im Unterricht stärkere Berücksichtigung erfahren. Das gilt insbesondere auch deshalb, weil Schüler/innen, die angeben, über Inhalte im Unterricht mitbestimmen zu können, Politische Bildung besonders häufig als hilfreich für die Orientierung im politischen Tagesgeschehen empfinden.⁷⁹

Für kompetenzorientierte Politische Bildung ist die Fähigkeit, dem politischen Tagesgeschehen folgen zu können, ein wichtiges Unterrichtsziel. Die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen ist auch ein Anliegen der meisten Schüler/innen (siehe folgender Abschnitt). 45% fühlen sich durch das Unterrichtsfach Politische Bildung besser dafür gerüstet, sich im politischen Tagesgeschehen zu orientieren. Genauso groß ist allerdings der Anteil derer, die für sich wenig bis keine Orientierungshilfe erkennen können. Hilfreich ist der Politikunterricht hier vor allem für die ohnehin schon relativ Interessierten und Engagierten.⁸⁰

Welche inhaltlichen Zugänge bevorzugen Berufsschüler/innen?

Die Studienteilnehmer/innen wurden gebeten, Themen der Politischen Bildung nach Ihrer Wichtigkeit zu reihen. Eine Abstufung vom ersten bis zum letzten Platz war zwingend vorzunehmen. Die vorgegebenen Themen waren a) Arbeitswelt, b) Vorurteile und Minderheitenrechte, c) aktuelle Themen, d) Zeitgeschichte, e) der Staat Österreich, f) politische Weltanschauungen und g) Interessenvertretungen und h.) Politische Parteien. Die Auswahl orientiert sich weitgehend an Lehrplaninhalten. Die Reihenfolge der angezeigten Themen war durch den Zufall bestimmt. 535 der befragten Schüler/innen (84%) nahmen die Reihung aller Themen vor.

78 Das gilt umso mehr, als das österreichische Schulunterrichtsgesetz im § 57a jedem Schüler und jeder Schülerin das Recht auf Beteiligung an der „Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel“ sowie auf „Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen“ zuspricht.

79 Items B.1.2 und B.2.3 korrelieren signifikant positiv auf einem Niveau von $p=0.01$. $R_s=0,382$.

80 Rangkorrelation nach Spearman zwischen Orientierungsfunktion (Item B.2.3) für: a) Aktive Beteiligung (B.1.1)=0,456 b) Interesse (B.2.1)=0,489 c) Wichtigkeit (B.2.2)=0,500.

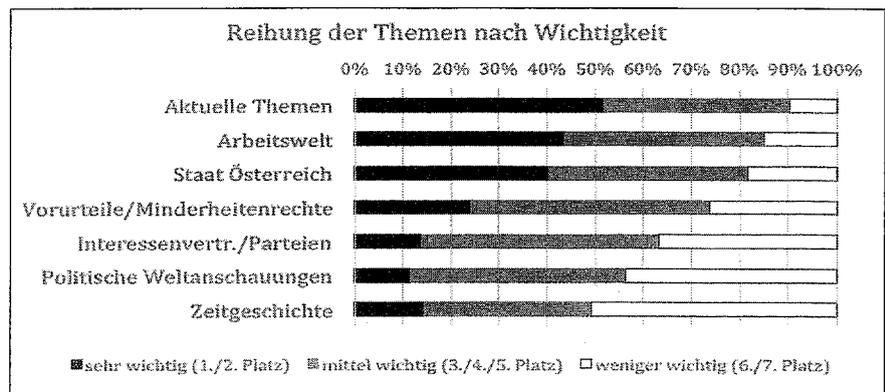


Abbildung 1: Reihung der Themen nach Wichtigkeit

Aktuelle Themen wurden klar als am wichtigsten bewertet und finden sich 167-mal am ersten sowie 110-mal am zweiten Platz wieder. Als am zweitwichtigsten wird das Thema Arbeitswelt bewertet (102-mal an erster und 131-mal an zweiter Stelle). Mit relativ geringem Abstand folgt an in Summe dritter Stelle der Staat Österreich (134-mal an erster und 82-mal an zweiter Stelle). Auf den Plätzen vier und fünf finden sich Vorurteile und Minderheitenrechte (59-mal an erster, aber auch 68-mal an letzter Stelle) sowie Interessenvertretungen und politische Parteien (nur 20-mal an erster und 108-mal an letzter Stelle). An nach gewichteten Nennungen vorletzter Stelle stehen politische Weltanschauungen als Thema der Politischen Bildung mit 94 Reihungen auf den letzten und 140 Reihungen auf den vorletzten Platz. Als am unwichtigsten wird in Summe die Zeitgeschichte betrachtet (163-mal am letzten und 108-mal am vorletzten Platz gereiht).

Welches Thema würden Berufsschüler/innen mit dem Bundeskanzler besprechen?

Die Studienteilnehmer/innen wurden gefragt, welches Thema sie mit dem Bundeskanzler besprechen würden, wenn sie einen Abend mit ihm verbringen könnten. Aufgrund der Datenerhebung mittels Limesurvey über die Smartphones der Schüler/innen wurde nur ein kleines Textfeld angezeigt und um die Eingabe eines Stichwortes gebeten. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich um die einzige offene Frage im Studiendesign handelte, ist eine Beantwortung durch 81% der Befragten ein durchaus zufriedenstellend hoher Wert. Jene 516 Schüler/innen, die die Frage beantworteten, schrieben durchschnittlich vier bis fünf Wörter in das Feld und machten somit weit ausführlicher Angaben, als verlangt bzw. erwartet wurden. Die Eingaben wurden qualitativ nach Themen und Gesprächshaltungen kategorisiert.

Haltung gegenüber dem Bundeskanzler	Relative Häufigkeit	Ankerbeispiele
„zustimmend“	0%	„Weiter so Kopf hoch“ „ich werde mich nur bedanken, weil seit ich gekommen bin, habe ich Sprache gelernt, habe Wohnung, das wichtigste habe ich eine Lehre bekommen“
„sachlich-neutral“	60%	„Flüchtlinge“ „Wieso er das so macht wie er es macht“ „Sicherheit in Wien“
„kritisch-fordernd“	20%	„Grenze dicht machen, Flüchtlinge zurückschicken“ „Grenzen wieder aufmachen“ „legalize it“ „Mehr Transparenz“
„zynisch-resignativ“	12%	„gar nichts, weil ändern würde sich so und so nichts ;-“ „Ob er mir Geld Borg nach Schweiz zu ziehen“ „McDonalds oder Burger King?“
„aggressiv“	6%	„was er sonst noch so macht, außer auf seinem faulen Hintern zu sitzen“ „Flüchtlinge, Muslime ! AUSLÄNDER“ „Ziegenficker“

Tabelle 6: Haltung gegenüber dem Bundeskanzler

Die Themen Zuwanderung und Flucht beherrschten im Erhebungszeitraum nicht nur die Titelseiten, sondern waren auch für die befragten Jugendlichen das bestimmende Thema. 40% der Antworten entfielen auf diese Kategorie. Mit 12% weit dahinter an zweiter Stelle rangierte ein Themenblock in dem Äußerungen zu Arbeit, Arbeitslosigkeit und Gerechtigkeit zusammengefasst wurden. Kriminalität, Bildung, Staatsfinanzen und Staatsverwaltung waren gleichauf mit der Legalisierung von Cannabis für jeweils ca. 4% der Befragten das bestimmende Thema. Andere gemeinhin als wichtige sachpolitische Themen angeführte Politikfelder wie Pensionen, Verkehr, Familie, Gesundheit und direkte Demokratie standen zusammengekommen für gerade einmal 3% ganz oben auf der Liste ihrer Prioritäten.

Positive Äußerungen zeigen sich nahezu überhaupt nicht. Nur in zwei Fällen wurde eine zustimmende Haltung gegenüber der Person des Bundeskanzlers bzw. der Politik der Bundesregierung zum Ausdruck gebracht.⁸¹ Mit 60% äußerte sich knapp die Hälfte der Teilnehmer/innen sachlich-neutral. In den meisten Fällen wurde ein Stichwort genannt. Auch Antworten wie „Flüchtlinge und Krimina-

⁸¹ Im Befragungszeitraum Februar und März 2016 war Werner Faymann Bundeskanzler und die im Mai vollzogene Ablöse durch Christian Kern war im öffentlichen Diskurs – jedenfalls im Vergleich zu den Monaten und Jahren davor – noch nicht absehbar geworden.

lität“ oder „Offene Grenzen“ wurden dieser Kategorie zugeordnet, wenn Kritik in Form von Unzufriedenheit oder Forderungen nicht explizit gemacht wurde. 20% der Antworten wurden als kritisch-fordernd kategorisiert, weil entweder ein Anspruch bzw. Wunsch formuliert oder Unzufriedenheit zum Ausdruck gebracht wurde. Bei weiteren 12% schlug Unzufriedenheit in zynisch-resignative Haltung um. Die Ebene der sachlichen Diskussion wurde in diesen Fällen eindeutig verlassen. Man erwartet sich nichts mehr, weicht aus bzw. flüchtet sich in Spott. 6% wurden als „aggressiv“ codiert, weil Sie entweder persönliche Beschimpfungen vorbrachten oder bei ihrer Ausdrucksweise mit relativer Sicherheit auf Aggression geschlossen werden kann.

Politische Bildung muss sich der Herausforderung stellen, politische Sachthemen für den Unterricht aufzubereiten. Dabei ist es wichtig, persönliche Betroffenheit und lebensweltliche Relevanz von Politikfeldern wie Bildung, Infrastruktur, Pensionen und Gesundheit darzustellen. Ziel muss es sein, junge Menschen in die Lage zu versetzen, eigenen Interessen auch in vorgeblich sachpolitischen Themen als solche wahrzunehmen, sie zu reflektieren und politische Handlungsoptionen auszuloten. Kontroverse Themen müssen auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden. Kontroversität im Unterricht zu leben, ist nicht zuletzt deshalb wichtig, um die Gruppe der zynisch-resignativen oder vielleicht sogar schon aggressiv auftretenden Schüler/innen zum sachlichen Austragen von Konflikten im demokratischen Rahmen zu befähigen.

Diskussion der Ergebnisse und Ableitungen für die Praxis der Politischen Bildung an Berufsschulen

Demokratie ist als gewollte politische Ordnung normative Leitidee der Politischen Bildung.⁸² Das verlangt einen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Werte und Überzeugungen, zur Vermittlung von Mündigkeit sowie von Kompetenzen für die Teilhabe an demokratischen Prozessen. Aus der vorliegenden Untersuchung zu demokratischen und autoritären Potentialen von Lehrlingen ergeben sich die folgenden Herausforderungen und Ansatzpunkte für die Förderung einer demokratischen Ausrichtung. Erstens stellt sich die Frage, wie ein inkohärentes Alltagsverständnis von Demokratie fachlich vertieft und strukturiert werden kann. Zweitens zielt Demokratie- Lernen auf die Fähigkeit zum Umgang mit Widersprüchen ab und erfordert Raum für die Erfahrungen und Wahrnehmung der Lernenden. Kritik an Machtverhältnissen ist dafür ein unabdingbarer Zugang. Drittens beruht Demokratie auf Mündigkeit und Partizipation. Die positive Einschätzung politischer Selbstwirksamkeit sowie eine tragfähige Orientierung sind Voraussetzungen dafür.

Nur etwas mehr als ein Viertel der Befragten stimmen der Demokratie als beste Regierungsform sehr zu und demgegenüber lehnen fast genauso viele die

82 Sander 2005, 28.

Demokratie in der Tendenz ab. (A.1.1.) Der insgesamt dennoch klaren Zwei-Drittel-Mehrheit für die Demokratie als Regierungsform stehen jeweils eine deutliche Mehrheit für eine autoritäre Persönlichkeit an der Staatsspitze (A.1.2.) sowie für Expert/innenentscheidungen anstelle von Regierungsentscheidungen (A.1.3.) gegenüber. Diese Antworten legen zwei Schlüsse nahe. Erstens scheint die klare Mehrheit für die Demokratie weniger auf gefestigten demokratischen Überzeugungen, sondern auf im Wesentlichen konventionellen Lippenbekenntnissen zu beruhen. Zweitens ist die Auffassung von Demokratie als Regierungsform für einen relativ großen Teil der Befragten augenscheinlich nicht fachspezifisch, sondern durch ihre Alltagswahrnehmung geprägt. Lernen mit Konzepten^{83 84} knüpft an den Vorstellungen der Schüler/innen an und will diese in Fachwissen überführen. Ziel ist der Aufbau eines konzeptuellen Deutungswissens, das Wahrnehmungen strukturiert sowie Begriffe und Theorien vernetzt. Basiskonzepte und ihnen zugeordnete Fachkonzepte haben dabei die Rolle von Knotenpunkten, die in verschiedenen Zusammenhängen angesprochen und weiterentwickelt werden. Im Unterricht muss die Bedeutung Demokratie in verschiedenen Kontexten erarbeitet werden, wobei an das Vorverständnis der Schüler/innen anzuschließen und bereits erworbenes Wissen zur Anwendung zu bringen ist. Das Fachkonzept Demokratie lässt sich nicht durch eine Definition erschließen, sondern nur in der Verknüpfung mit anderen Basiskonzepten und diesen zugeordneten Fachkonzepten. Für das Basiskonzept Entscheidung sind das beispielsweise die Fachkonzepte Parlament, Regierung, Opposition und Wahlen, und Gemeinwohl werden Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit zugeordnet.⁸⁵ Der wiederholte Rückbezug auf solche Konzepte ermöglicht die Vertiefung von Lernprozessen und die Herausbildung von Verständnis für Funktion, Wert und Inhalt der Demokratie.⁸⁶

Schwierigkeiten bei einem solchen Verständnis zeigen sich auch an autoritären Gesellschaftsvorstellungen, aufbauend auf Disziplin und Gehorsam (A.2.2.) und Härte gegenüber abweichendem Verhalten (A.2.3., A.2.4.), die jeweils von zwei Drittel der Lehrlinge geteilt werden. Wenn zugleich auch eine Mehrheit es positiv bewertet, dass Neues ausprobieren auch Regelverstöße mit sich bringen kann (A.2.1.), verdeutlicht das ein Aufeinanderprallen von unterschiedlichen Wertvorstellungen sowie die Schwierigkeit, konsistente und tragfähige Haltungen zu entwickeln. Demokratie darf dabei nicht als Herrschaftsform auf der staatlich-institutionellen Ebene isoliert bleiben, sondern wird mit Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform in Verbindung gesetzt, weil „Demokratie auf jeder der drei genannten Ebenen [...] jeweils Ziel und zugleich Vorbedingung der Demokratie auf den anderen Ebenen [ist].“⁸⁷ Kognitive Dissonanzen kommen auch zum Ausdruck, wenn Demokratie als Regierungsform zwar gutgeheißen wird, aber zugleich die Rolle von Wahlen und Opposition geringgeschätzt wird (A.1.2.) oder Entscheidungen an ExpertInnen delegiert werden (A.1.3.). Langes „Lerntheorie der poli-

83 Kühberger 2016.

84 Weißeno et al. 2010.

85 Weißeno et al. 2010, 64.

86 Henkenborg 2009, 283.

87 Himmelmann 2016, 262.

tischen Bildung⁸⁸ zeigt Perspektiven für ein politisches Lernen ausgehend von solchen „kognitiven Dissonanzen“. Lange stellt dabei dem „Bürgerbewusstsein“ als Gesamtheit der „mentalischen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“⁸⁹ (247) ein Umwelterleben gegenüber, wobei dem Individuum ein Streben nach Kongruenz zwischen Bürgerbewusstsein auf der einen und Umwelterleben auf der anderen Seite unterstellt wird. Wenn der bzw. die Einzelne ein Umwelterleben hat, das sein bzw. ihr Bürgerbewusstsein infrage stellt, beginnt er bzw. sie zu lernen – vorausgesetzt, die Abweichung wird als solche wahrgenommen. Lange rückt damit „Sinnbildungskompetenzen“ als Ergänzung zu politikwissenschaftlich fundierten Fachkonzepten in den Fokus, mit denen „sich Lernende die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit subjektiv aneignen“.⁹⁰ Zum einen müssen die Erfahrungen und Interessen der Schüler/innen dafür in den Mittelpunkt gestellt werden. Zum anderen zielt Demokratie-Lernen nicht nur auf ein Verständnis von Funktion, Wert und Inhalt von Demokratie, sondern auch auf die „Idee der Kritik“ als Teil des Selbstverständnisses einer Auffassung der Politischen Bildung die sich am Anspruch der Aufklärung orientiert.⁹¹ Nur auf diese Weise meint Henkenborg „kann die Politische Bildung ein Ort der Auseinandersetzung mit den Rohstoffen des Politischen von Jugendlichen sein: ihren Bedürfnissen und Interessen, ihrer Enttäuschungen und Leiden, aber auch ihren Erfahrungen von Missachtung und ihren Hoffnungen auf Anerkennung.“⁹² Nur wenn gesellschaftliche Widersprüche und Widersprüche in der eigenen Wahrnehmung deutlich gemacht werden, können sie ein Ausgangspunkt für politisches Lernen sein. Die vorliegende Studie zeigt einerseits den Zusammenhang zwischen inkongruenten Vorstellungen zu Demokratie und autoritären Potentialen und andererseits signifikante Korrelationen zwischen dem Konstrukt Autoritarismus und den Items zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.⁹³ Das entspricht der populären Beschreibung des autoritären Charakters als Radfahrernatur, „der nach oben buckle und nach unten trete“.⁹⁴ Henkenborg beschreibt einen solchen Zusammenhang zwischen Vorurteilen und politischer Machtlosigkeit auf der einen sowie Orientierungswissen und kogniti-

88 Lange 2008.

89 Lange 2008, 247.

90 Lange 2008, 256.

91 Henkenborg 2009, 287.

92 Henkenborg 2009, 287.

93 Der Zusammenhang zwischen den Konstrukten „Autoritarismus“ und „GMF“ ist auf dem Niveau 0.01 zweiseitig signifikant. $R(sp)=0,325$. Die vier Items zu „Autoritarismus“ (Cronbachs $\alpha=0,605$) und die 6 Items im Konstrukt „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Cronbachs $\alpha=0,663$) waren ausreichend homogen, um einen Index bilden zu können. Zum Bilden der Skalen wurden zunächst durch entsprechende Invertierung der Items vom Likert Typ die Polungen angeglichen um die Vergleichbarkeit der Werte zu ermöglichen. Die Punktwerte der einzelnen Antworten wurden ungewichtet addiert, um den Wert der Skala zu ermitteln. Wird der Index aus vier Items gebildet, kann der Skalenwert somit zwischen 4 und 16 liegen. Die Einteilung in Quartile wurde folgendermaßen vorgenommen: „sehr wenig ausgeprägt“ (4–6), „wenig ausgeprägt“ (7–9), „stark ausgeprägt“ (10–12), „sehr stark ausgeprägt“ (>12). Wird der Index aus sechs Items gebildet, kann der Skalenwert zwischen 6 und 24 liegen. Die Einteilung in Quartile wurde folgendermaßen vorgenommen: „sehr wenig ausgeprägt“ (6–9), „wenig ausgeprägt“ (10–13), „stark ausgeprägt“ (14–17), „sehr stark ausgeprägt“ (>18).

94 Bundschuh 2014, 341.

ven Fähigkeiten auf der anderen Seite.⁹⁵ Politische Bildungsarbeit gegen Vorurteile muss daher stets auch ihre Funktionen für gesellschaftliche Hierarchien thematisieren und zugleich der gefühlten Ohnmacht gegenüber politischen Strukturen mit einer Kritik an jenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen entgegen. Das Erschließen von Partizipationsmöglichkeiten muss dabei im Unterricht beginnen, wobei auch die Widersprüche thematisiert werden müssen, denen die Schule als „prinzipiell nicht demokratisch verfassten Institution“⁹⁶ unterworfen ist. Nur eine dem Demokratiepostulat und damit auch dem Streben nach sozialer Gleichheit im Sinne gleicher Möglichkeiten zur Teilhabe⁹⁷ (Nonnenmacher in KritPB) verpflichtete Politische Bildung kann autoritären Tendenzen mit einer demokratischen Orientierung antworten. Eine Darstellung von Demokratie als harmonischer Idealszustand, die Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten außer Acht lässt oder mit dem Verweis auf Diktaturen als Gegenpol zu Demokratien externalisiert, lässt keinen Raum für solche Erfahrungen und führt zu Frustration und Entfremdung von demokratischen Strukturen.⁹⁸ Das führt zu einer Delegitimierung der Demokratie als politische Ordnung und steht einer Selbstwahrnehmung als politisches Subjekt sowie generell einer tragfähigen demokratischen Orientierung entgegen.

70% der Berufsschüler/innen sehen sich selbst als orientierungslos (A.3.1.) und 54% meinen, potentiell keinen Einfluss auf politische Entscheidungen zu haben. In unserer Untersuchung zeigt sich, dass die Wahrnehmung des Unterrichts am deutlichsten mit seiner Orientierungsfunktion zusammenhängt. Politische Bildung, die bei der Orientierung im politischen Tagesgeschehen als hilfreich angesehen wird, wird deutlich häufiger positiv wahrgenommen. Zwischen allen Items zur Wahrnehmung von Politischer Bildung und der Einschätzung der politischen Selbstwirksamkeit (A.3.2.) besteht ein Zusammenhang, der zwar schwach aber nur hier durchgehend signifikant ist. Ansatzpunkte für ein Orientierungsbedürfnis der Schüler/innen und die Auseinandersetzung damit im Unterricht lassen sich aus der Abfrage der Wichtigkeit verschiedener Themenbereiche ableiten. Aktuelle Themen stehen hier – noch vor dem für Lehrlinge sehr lebensweltnahen Bereich Arbeitswelt – an erster Stelle. Demgegenüber werden Themen wie politische Weltanschauungen und Zeitgeschichte als am unwichtigsten gesehen. Jedoch sind gerade diese Bereiche von großer Bedeutung für den Aufbau von Konzeptwissen und die damit verbundene Orientierung. Hier gilt es, die Beschäftigung mit den als wichtig erscheinenden „Schlagzeilenthemen“ so aufzubereiten, dass durch die Zusammenfügung von inhaltlichen und intentionalen Aspekten als bedeutsam für das „Bürgerbewusstsein“ (Lange) erlebt werden. Wenn Schüler/innen die Möglichkeit sehen, über die Inhalte des Unterrichts mitzuentcheiden, wird Politische Bildung als deutlich wichtiger und interessanter wahrgenommen. Das Aufgreifen von aktuellen Themen ist dann als schüler/innenorientiert zu verstehen, wenn die forschend-fragende Eigeninitiative und Eigenaktivität in den Mittelpunkt des Unter-

95 Henkenborg 2009, 288.

96 Nonnenmacher 2011, 467.

97 Nonnenmacher 2011, 465.

98 Lösch 2011, 121.

richts rückt.⁹⁹ Der Grundsatz der Kontroversität ist dabei von zentraler Bedeutung für die Förderung der Urteilskompetenz und die Erschließung kritischer Perspektiven. Didaktische Prinzipien, wie etwa exemplarisches Lernen, Problem- und Konfliktorientierung sind dabei Werkzeuge für die Auswahl der Themen und die Gestaltung geeigneter Anforderungssituationen im Unterricht.¹⁰⁰ So können über lebensweltnahe Themen und die Arbeit an Konzepten und Begriffen grundlegende Kompetenzen für die Demokratie gefördert werden.

Fazit

Gerade junge Menschen in Lehrausbildungen haben nach Jahren der Wirtschaftskrise, internationalen Konflikten, transnationalem Terror und weltweiter Flüchtlingsbewegungen nicht mehr das Gefühl ihre Umwelt als geregelten Zusammenhang zu erleben. Vielen ist nicht mehr klar, wonach sie sich richten sollen. Auch wenn die meisten ihre persönlichen Zukunftsperspektiven optimistisch einschätzen, überwiegt gesamtgesellschaftlicher Pessimismus. Das System der liberalen Demokratie hat für einige aufgehört vollkommen selbstverständlicher Ankerpunkt zu sein. Neoautoritäre Führungspersönlichkeiten bzw. Regierungspraktiken erscheinen fast jedem zweiten Berufsschüler bzw. jeder zweiten Berufsschülerin als zustimmungsfähige Alternativen. Forderungen nach mehr Disziplin und Gehorsam, sowie härteres Vorgehen gegen Unruhestifter befürworten zwei von drei Lehrlingen. Bereitschaft zur Unterwerfung gegenüber Stärkeren und Aggression gegenüber Schwächeren gehen Hand in Hand mit der Tendenz zur Abwertung und Feindseligkeit gegenüber als Fremd wahrgenommenen Gruppen.

Der Sehnsucht nach Stabilität, Recht und Ordnung stehen allerdings teilweise die Anforderungen der Innovationsgesellschaft unvermittelt gegenüber. Jede/r Zweite findet, dass Neues ausprobiert werden muss, selbst wenn dabei geltende Regeln verletzt werden. Vor allem jenen, denen es, hin und her gerissen zwischen dem Wunsch nach Ordnung und Regelmäßigkeit auf der einen Seite und dem Anspruch der ständigen Veränderung auf der anderen Seite, nicht gelingt, kohärente Positionen herauszubilden, suchen überdurchschnittlich häufig Zuflucht beim autoritären Führungstypus.

Politische Bildung als Unterrichtsfach wird Großteils positiv wahrgenommen. Allerdings erfüllt sie anscheinend vor allem für diejenigen eine Orientierungshilfe im Alltag, die dem Fach ohnehin Wichtigkeit bescheinigen und politisch interessiert sind. Das Fach wird häufiger von Schüler/innen als alltagsrelevant erlebt, wenn sie zumindest teilweise über Inhalte des Unterrichts mitentscheiden können. Allerdings ist hier darauf zu achten, dass im Wechsel der tagesaktuellen Themen der fachliche Bildungsanspruch nicht erst recht verloren geht. Exemplarisches und problemorientiertes Lernen findet lebensweltnahe und aktuelle Einstiege. Diese sind allerdings Mittel und nicht Ziel des Unterrichts. Dieser muss versuchen über

⁹⁹ Petrik 2014, 242.

¹⁰⁰ Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 106–117.

konzeptionelles Lernen und die Einordnung von Einzelereignissen in historische Abläufe Orientierungswissen anzubieten. Kritische politische Bildung in und für demokratische Verhältnisse darf sich ihrem Anspruch nach nicht darauf beschränken, reflektierte Zuschauer auszubilden. Eine Demokratie ohne Demokrat/innen, die von ihrer eigenen Machtlosigkeit immer mehr überzeugt sind und keine Handlungs- oder Mitbestimmungsmöglichkeiten für sich und Leute wie sie erkennen können, verkommt zur institutionellen Fassade. Erst durch die Beteiligung im demokratischen Prozess wird erkennbar, dass dieser gerade in der Vermittlung zwischen einer großen Zahl von teilweise widerstreitenden Perspektiven und Interessen seine Stärke findet. Teilweise scheint die Reaktion auf die Herausforderung steigender gesellschaftlicher Komplexität die Forderung nach autoritären Entscheidungsfindungsmechanismen sowie die Unterdrückung von Differenzen und Minderheiteninteressen zu sein. Dagegen auftreten bedeutet auch jungen Menschen Lust an der politischen Auseinandersetzung zu machen, in der nicht jedes Austragen von Meinungsverschiedenheiten als unnötiger Streit und nicht jeder Kompromiss als Makel abqualifiziert wird.

Literatur

- Achs 2016: O. Nolte 2011: P. Nolte: Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. Aus Politik und Zeitgeschichte, 1-2, 2011, 5-12.
- Nonnenmacher 2011: F. Nonnenmacher: Analyse, Kritik und Engagement. Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: B. Lösch / A. Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. (Bonn 2011), 459-470.
- Pelinka 2016: P. Pelinka: Mit der Geschwindigkeit einer Schnecke. Politische Bildung in Österreich. Erziehung & Unterricht 166, 2016, 160-167.
- Petrik 2014: A. Petrik: Adressatenorientierung. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. (Bonn 2014), 241-248.
- Popper 1973: K. Popper: Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde I. Der Zauber Platons. (Bern 1973).
- Rathkolb et al. 2014: O. Rathkolb / M. Zandonella / G. Ogris: NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich, online unter: http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_Presseunterlage_Geschichtsbewusstsein-und-autoritaere_Einstellungen.pdf, 2014 (2.11.2016).
- Rathkolb/ Ogris 2008: O. Rathkolb / G. Ogris: Historical totalitarian experiences, authoritarian potential and democratic values in Austria, Poland, Hungary and the Czech Republic. (Wien 2008).
- Reheis 2014: F. Reheis: Politische Bildung. Eine kritische Einführung. (Wiesbaden 2014).
- Sander 2011: W. Sander: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung. Eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.):

- Konzepte der politischen Bildung Eine Streitschrift. (Schwalbach/Ts. 2011), 9–25.
- Sander 2011: W. Sander: Kompetenzen in der Politischen Bildung: Eine Zwischenbilanz. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, 2009, 293–307.
- Sander 2005: W. Sander: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2005), 13–47.
- Scheitz et al. 2016: I. Scheitz / P. Schnell / C. Nik Nafs / K. Güngör / F. Riffer: Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen. (Wien 2016).
- Schulz et al. 2010: W. Schulz / J. Ainley / J. Fraillon / D. Kerr / B. Losito: ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 Countries. (Amsterdam 2010).
- Shell 2015: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. (Bonn 2016).
- Statistik Austria 2016: Bevölkerung nach Alter und Geschlecht, online unter: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=023470, 2016 (23.2.2017).
- Stehr 1994: N. Stehr: Knowledge societies: The transformation of labour, property and knowledge in contemporary society. (London 1994).
- Weißeno 2008: G. Weißeno: Politikkompetenzen. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: G. Weißeno (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. (Bonn 2008), 11–20.
- Weißeno 2010: G. Weißeno / J. Detjen / I. Juchler / P. Massing / D. Richter: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. (Bonn 2010).
- Wetzel 2012: J. Wetzel: "Informierter Verdacht". Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen als empirisches Problem und mediale Zuschreibung. In: R. Gebhardt / A. Klein / M. Maier (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. (Weinheim – Basel 2012), 29–43.
- Winckler 2017: M. Winckler: Politische Eigenständigkeit bewahren: Der lebensweltliche Zugang zum Politischen in seiner konflikthaften Dimension. In: M. Görtler / M. Lotz / M. Partetzke / S. Poma Poma / M. Winckler (Hrsg.): Kritische Politische Bildung. Standpunkte und Perspektiven. (Schwalbach/Ts. 2017), 71–83.
- WKO 2016: Lehrlingsstatistik, online unter: http://wko.at/statistik/jahrbuch/LL_Zeitr_1Lj_BDL.xlsx, 2016 (23.2.2017).
- Zandonella/ Perlot 2016: M. Zandonella / F. Perlot: Wahltagsbefragung und Wählerstromanalyse. BundespräsidentInnenwahl 2016, online unter: http://strategieanalysen.at/wp-content/uploads/bg/isa_sora_bpstichwahl_2016.pdf, 2016 (27.2.2017).
- Zeglovits/ Schwarzer 2011: E. Zeglovits / S. Schwarzer: Aktive Bürger/innen-schaft: Politische Partizipation von Jugendlichen in Österreich. In: Bundesmi-

nisterium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Jugend in Österreich, (Wien 2011), 255-274.