
Sabine Achour & Susanne Wagner

Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“

Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung
und Demokratiebildung an Schulen

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Herausforderungen im Kontext von Rechtsextremismus und autoritären Einstellungen auch unter Jugendlichen haben der politischen Bildung und Demokratiebildung verstärkte bildungspolitische Aufmerksamkeit zukommen lassen. Im Rahmen einer bundesweiten Studie wurden Input und Outcome dieses Feldes an verschiedenen Schulformen und Klassenstufen untersucht. Die Ergebnisse weisen auf einen ungleichen Zugang entlang der Schulformen hin. Vor diesem Hintergrund lassen sich zentrale Handlungsempfehlungen formulieren.

Schlüsselwörter: politische Bildung, Demokratiebildung, Politikunterricht, soziale Ungleichheiten, politische Kompetenz

Unequal Access to Political Education: “(S)He That Has Plenty of Goods Shall Have More”

Results of a Nationwide Study on Political and Civic Education at Schools

Abstract

Challenges to society posed and shaped by the context of right-wing extremism and a spreading illiberal outlook, increasingly so amongst the younger generations, have prompted a renewed political focus on political and civic education in particular. A recent nationwide study evaluates the effects of both in- and output of these particular educational fields across various types of school and age groups. The study results suggest a notably unequal access across the various school types. This provides a suitable basis for solid recommendations for action.

Keywords: political education, civic education, social inequalities, political competence

1 Einleitung

Politische Bildung ist ein zentraler Auftrag der Institution Schule. In etlichen Landesverfassungen ist dieser Auftrag verankert, nicht zuletzt weil politische Bildung als ein zentrales Element zur Realisierung der Integrationsfunktion von Schule gilt (vgl. Hahn-Laudenberg & Achour, 2020). Seit 1945 ist mit ihr der Appell verbunden: „Nie wieder Auschwitz“. 75 Jahre später ist dieser Appell gegen jegliche Ideologien der Ungleichwertigkeit, auf sie zurückgehende Gewalt und Mord immer noch aktuell, wie u. a. die Anschläge in Hanau und Halle a. d. Saale oder die Landtagswahl in Thüringen gezeigt haben.

Die Zunahme von menschenfeindlichen und autoritären Einstellungsmustern (Decker & Brähler, 2018; Zick, Küpper & Berghan, 2019; Schneekloth & Albert, 2019), Wahlerfolge der AfD oder zunehmende „Rekrutierungsstrategien“ von rechten oder sich als salafistisch bezeichnenden Gruppen im digitalen Raum (Quent, 2018) sind Anlass für eine bildungspolitische Aufmerksamkeit, welche die politische Bildung in den letzten zwanzig Jahren in dieser Form nicht erfahren hat. Die gesellschaftliche Sensibilität hat deutlich zugenommen, dass die nachhaltige Stabilität einer offenen Gesellschaft auch von der Demokratiefähigkeit und Politikkompetenz der zukünftigen Generation abhängt. Die Schule ist dabei die Institution, die über politische Bildungsprozesse einen großen Teil erreichen und auf die politische Rolle in der Demokratie vorbereiten kann – prinzipiell unabhängig vom sozialen, kulturellen und ökonomischen Status des Elternhauses.

Dies ist für die Angebote schulischer politischer Bildung entscheidend, da die Partizipationsforschung u. a. Bildung als zentrale Einflusskategorie für demokratieaffine politische Einstellungen und Teilhabe identifiziert (Bödeker, 2012; Schäfer, 2015) bzw. politische Bildung als Instrument gegen (Rechts-)Populismus (Vehrkamp & Merkel, 2018) und als Schlüssel für politische Teilhabe gilt (Gaiser, Hanke & Ott, 2016). Um in Erfahrung zu bringen, wie es um dieses Instrument der politischen Bildung an Schulen in Deutschland bestellt ist, wurde eine nahezu bundesweite Befragung von Schüler*innen (gefördert von der Friedrich-Ebert-Stiftung) durchgeführt.

2 Zielsetzung und theoretische Rahmung der Studie

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungslinien sieht sich die politische Bildung mehr denn je mit dem Anspruch konfrontiert, durch schulische und außerschulische Angebote die Teilhabe an und Anerkennung von Demokratie sowie den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Während der Bund seit einigen Jahren die außerschulische politische Bildung mit breit an-

gelegten Programmen wie beispielsweise „Demokratie Leben“¹ unterstützt, reagierten die Bundesländer – z. B. Berlin, Rheinland-Pfalz und Sachsen – deutlich zeitversetzt, um die dort häufig prekäre Stellung der schulischen politischen Bildung zu optimieren. Insbesondere in der Sekundarstufe I findet diese dort häufig mit weniger als einer Wochenstunde, z. B. integriert mit einem anderen Fach wie Wirtschaft oder Geschichte, statt (vgl. Gökbudak & Hedtke, 2019).² Andere Länder wie Thüringen und Bayern legitimieren eine ausbleibende Stärkung des Politikunterrichts mit dem Hinweis, dass es sich dabei um eine fachübergreifende Aufgabe der Schule handle (Lange, 2018). Fehlende Stundenkontingente, Notengebung und Lehrpläne verdeutlichen allerdings zugleich den „Zufallscharakter“, mit dem politische Bildung dann stattfindet. Denn Politikunterricht und politische Bildung als Unterrichts- sowie Schulprinzip verhalten sich als ganzheitlicher Ansatz im Idealfall komplementär (Henkenborg, 2014); sie können einander nicht ersetzen.

Als fachübergreifendes Prinzip werden sowohl politische Fragestellungen, wie z. B. zur Gentechnik (Biologie) oder Atomkraft (Physik), als auch eine demokratische Unterrichtskultur zwischen Lernenden und Lehrenden realisiert. Durch Beteiligungsmöglichkeiten wie Schulversammlungen, Schulparlamente, Projekttag etc. ermöglicht politische Bildung konkrete Handlungserfahrungen und kann eine demokratische Schulkultur fördern (vgl. Achour & Meyer-Heidemann, 2020). Deren Bedeutung für das „Lernen von Demokratie“ wurde seit den 2000er-Jahren von der Demokratiepädagogik herausgestellt (vgl. Edelstein, Frank & Sliwka, 2009). Seit einiger Zeit werden Formate, die sich auf die Entwicklung demokratischer Unterrichts- und Schulkultur, aber auch affine Ansätze wie Menschenrechts-/Friedens-, anti-rassistische Bildung, Globales/„Interkulturelles“ Lernen, Diversity Education, „Gewaltprävention“ beziehen, unter dem Begriff der Demokratiebildung subsumiert. So verweist die Kultusministerkonferenz auf ihrer Homepage unter diesem Begriff auf ihre im Jahr 2018 aktualisierte Empfehlung zur Demokratieerziehung (KMK, 2018). Diese Begriffsentwicklung ist v. a. bildungspolitisch vonstattengegangen; wissenschaftlich hingegen ist sie kaum aufgegriffen worden (Achour & Meyer-Heidemann, 2020).³ Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass der bis dato gebräuchliche Begriff der *Demokratieerziehung*, welcher eher auf die Stabilität des Systems Demokratie

1 Vgl. <https://www.demokratie-leben.de/>; Zugriff am 25.02.2020. Kritisch gesehen werden aufgrund des Projektcharakters hier allerdings die fehlende(n) Regelstrukturen und Nachhaltigkeit.

2 In der gymnasialen Oberstufe ist die politische Bildung in Form von Grund- und Leistungskursen in vielen Bundesländern verhältnismäßig gut aufgestellt; anders verhält es sich an den beruflichen Schulen.

3 Vgl. neben den Vorgaben der KMK (2018) den *Leitfaden Demokratiebildung* für Baden-Württemberg 2019 (verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf) sowie Demokratiebildung als übergreifendes Thema der Rahmenlehrpläne Berlin/Brandenburg (verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf).

fokussiert, zunehmend durch den der *Demokratiebildung* ersetzt wird. Diesem unterliegt ein subjektorientiertes Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen, deren Ziel die Mündigkeit des Individuums ist (Massing, 2020).

Das insgesamt gesehen letztlich geringe bildungspolitische Interesse in den letzten zwanzig Jahren und zwar an allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zeigt sich auch an einem fehlenden Bildungsmonitoring (z.B. im Rahmen von PISA, ICCS) und insgesamt einer geringen Berücksichtigung in der empirischen Forschung. Der Fokus einiger existierender Untersuchungen zur politischen Bildung an Schulen richtet sich v.a. auf Teilaspekte wie das bestehende schulische Angebot mit Blick auf die Stundentafeln (Gökbudak & Hedtke, 2019; Lange, 2018), die politische Kompetenz bzw. das „Mindset“ von Schüler*innen am Beispiel Nordrhein-Westfalens (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017) oder den lehrkräftebezogenen Einfluss auf die Demokratiebildung an Schulen (Schneider & Gerold, 2018). Darüber hinaus existieren Jugendstudien mit Blick auf politische Einstellungen wie Interesse, Vertrauen in Demokratie, Institutionen, Grundrechte sowie Partizipation(sbereitschaft) (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017; Albert et al., 2019; Gaiser et al., 2016; Lange & Onken, 2013). Forschungsarbeiten, die sowohl das bestehende schulische Angebot als auch politische Kompetenz und Einstellungen annähernd bundesweit gleichermaßen in den Blick nehmen, gibt es bislang nicht. An dieser Leerstelle setzt die Untersuchung „Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung“ an, die im Wesentlichen die Beantwortung der folgenden drei Leitfragen zum Gegenstand hat:

- 1) Welche Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung existieren an den Schulen ab der Jahrgangsstufe 9 bis in die Oberstufe?
- 2) Über welche Politikkompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Lernenden?
- 3) Handlungsempfehlungen: Welche Rückschlüsse können aus den Ergebnissen für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Institution Schule gezogen und welche Handlungsempfehlungen können demzufolge formuliert werden?

Die Studie untersucht damit sowohl die Input-Ebene (Frage 1) der politischen Bildung an Schulen als auch die Outcome-Ebene (Frage 2) und entwickelt darauf aufbauend Handlungsempfehlungen.⁴ Die Input-Dimension bezieht sich vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Ansatzes schulischer politischer Bildung auf die drei Ebenen Politikunterricht, Unterrichts- sowie Schulprinzip. Die Lernenden wurden nach dem Umfang (Stunden pro Woche, eigenständiges oder Integrationsfach) und der Gestaltung des Politikunterrichts hinsichtlich der Anwendung didaktischer Prinzipien und handlungsorientierter Methoden befragt. Darüber hinaus sollten sie einschätzen, welche domänenspezifischen Fähigkeiten im Unterricht gefördert werden (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012). Zur Erfassung der Unterrichts-

4 Für eine ausführliche Erläuterung der untersuchten Konstrukte siehe Achour & Wagner (2019), S. 28 ff.

und Schulkultur wurde z.B. nach Kommunikationsstrukturen, außerschulischen Kooperationen sowie Formaten von Demokratiebildung gefragt (Diedrich, 2008; Schneider & Gerold, 2018).

Aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen erfolgte zur Untersuchung des Outcomes die Erhebung der politischen Selbstwirksamkeit der Lernenden. Darüber hinaus wurden Haltungen und Einstellungen erhoben, die von der Forschung als relevant für den Erwerb „politischer Kompetenz“ gesehen werden (vgl. Detjen et al., 2012; Jasper, Ziemes & Abs, 2017). Hierzu gehören folgende Aspekte: politisches Interesse, Vertrauen in die Demokratie sowie in deren Institutionen, Organisationen und Akteure, Partizipation(sbereitschaft), demokratische Grundwerte und Einstellungen zu sozialen Gruppen (hier: Menschen mit Migrationsbezügen, Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens).

Diese Aspekte wurden entlang der Schulformen Gymnasium, nichtgymnasiale Schulformen und berufliche Schulen erhoben. An diesen unterscheidet sich die Schülerschaft deutlich hinsichtlich des sozialen und kulturellen Kapitals (s.u.). Vor dem Hintergrund, dass das deutsche Bildungssystem trotz Reformbemühungen durch soziale Ungleichheiten insbesondere in Bezug auf die sozialen und kulturellen Kapitalien der Schüler*innen gekennzeichnet ist (aktuell zusammenfassend z.B. Kolleck, 2020), richtet sich der Fokus der Untersuchung auf folgende Fragen: Bildet sich die soziale Ungleichheit auch im Feld der politischen Bildung ab? Verfügen die Schüler*innen je nach besuchter Schulform über unterschiedliche Zugangschancen zu Angeboten der politischen Bildung? Schlägt sich dies in ausgewählten Facetten der politischen Kompetenz, wie (politischen) Einstellungen und Selbstwirksamkeit, nieder?

3 Methodisches Vorgehen

Um Aussagen zu den oben genannten Leitfragen zu erhalten, erfolgte eine schriftliche Befragung von Schüler*innen ab der 9. Jahrgangsstufe verschiedener Schulformen in 15 Bundesländern.⁵ Im Rahmen der Studie konnten somit Auskünfte über das Angebot politischer Bildung verschiedenster Schulformen und ausgewählte Aspekte der politischen Kompetenz von Lernenden unterschiedlicher Jahrgangsstufen erhoben werden. Die Befragung wurde mit Hilfe der beteiligten Lehrkräfte im Unterricht durchgeführt, und die ausgefüllten Fragebögen wurden anschließend wieder an die Autorinnen zurückgeschickt. Im Vorfeld der Erhebung erfolgte die Einholung der Genehmigungen durch die verantwortlichen Ministerien in allen Bundesländern sowie der Einverständniserklärungen der Eltern der zu Befragenden.

5 In Bayern wurde keine Genehmigung erteilt, so dass hier keine Befragung stattfinden konnte.

Die Ansprache der Schüler*innen erfolgte über deren Lehrkräfte, die wiederum im Rahmen der vorhandenen Netzwerke der Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Arbeitsbereiches Politikdidaktik der Freien Universität Berlin um Mitwirkung gebeten wurden. Es handelt sich somit um keine repräsentative Stichprobe, die Aussagen zur politischen Bildung von Schüler*innen bundesweit bereitstellt, sondern um eine für sich stehende Befragungsgruppe, deren besondere Merkmale berücksichtigt werden müssen. So kann davon ausgegangen werden, dass v. a. engagierte und an der politischen Bildung besonders interessierte Lehrkräfte mit ihren Lerngruppen teilgenommen haben, so dass die festgestellten Ergebnisse positiver ausfallen, als im Zuge einer zufälligen Stichprobe zu erwarten wäre. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen je nach Schulform und Bundesland unterschiedlich hoch ausfallen, was im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

Trotz dieser Einschränkung lassen sich dennoch aus den Erkenntnissen konkrete Handlungsbedarfe zur politischen Bildung formulieren. An der schriftlichen Befragung nahmen bundesweit knapp 3.400 Lernende an 99 Schulen in den Klassen 9–13 verschiedener Schulformen teil: Gymnasien, sonstige allgemeinbildende Schulen,⁶ berufliche Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen.⁷ Aufgrund der Vielzahl an untersuchten Indikatoren und der unterschiedlichen Befragungsgruppen mit jeweils sehr unterschiedlich hohen Fallzahlen in den jeweiligen Schulformen (z. B. knapp 60% Lernende am Gymnasium, knapp 30% Lernende an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen sowie Differenzierung nach den Klassenstufen 9–10 und 11–13) und in den Bundesländern (vgl. Tabelle A1 auf S. 155) wurden aus forschungsökonomischen Gründen in einem ersten Schritt die Daten lediglich deskriptiv ausgewertet; inferenzstatistische Berechnungen wurden nur bei ausgewählten Aspekten durchgeführt. Insgesamt wurden die Ergebnisse nach Schulform ausgewertet und die Jahrgangsstufen 9–10 sowie 11–13 zusammengefasst. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

4 Ergebnisse: „Wer hat, dem wird gegeben“

Die Ergebnisse spiegeln in Bezug auf den Zugang zur politischen Bildung in der Institution Schule das Phänomen der politischen Ungleichheit parallel zur sozialen Ungleichheit wider (vgl. Schäfer, 2015), welches aus der Wahl- und politischen Kulturforschung bekannt ist: Vor allem die Lernenden an den Gymnasien, welche

6 Zusammengefasst wurden darunter: Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen und Realschulen.

7 Insgesamt wurden 130 Schulen mit ca. 7.000 Schüler*innen angeschrieben. Die Rücklaufquote bezogen auf die Schulen beträgt 79 Prozent, bezogen auf die Schüler*innen 42 Prozent. Beide Rücklaufquoten sind angesichts der organisatorischen Hürden der Befragung als hoch zu bewerten.

häufiger über ein höheres kulturelles und soziales Kapital verfügen, profitieren nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von den hochwertigeren Angeboten der politischen Bildung und der Demokratiebildung. So verfügt bei 46 Prozent der befragten Lernenden am Gymnasium mindestens ein Elternteil über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss; bei den sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist dies lediglich bei 18 Prozent der Lernenden der Fall. 47 Prozent der Lernenden am Gymnasium leben zudem in Elternhäusern mit einem hohen kulturellen Kapital. Der entsprechende Wert bei den Befragten der sonstigen allgemeinbildenden Schulen liegt lediglich bei 22 Prozent (vgl. Tabellen A2 und A3 auf S. 155 f.).⁸

4.1 Ungleicher Umfang von Politikunterricht

Als vorab positiver Befund lässt sich festhalten, dass politische Bildung ein fester Bestandteil in allen untersuchten Schulformen und Jahrgangsstufen ab Klasse 9 ist. Es zeigen sich allerdings differenziert nach Schulformen im Umfang auffällige Unterschiede, welche den strukturell ungleichen Zugang zu politischer Bildung verdeutlichen. Laut Aussage von 59 Prozent der Lernenden an Gymnasien haben diese zwei Stunden politische Bildung in der Woche; dies berichten nur 33 Prozent der Befragten an den sonstigen allgemeinbildenden Schulformen für die Klassen 9–10. Ebenfalls findet Politik an den Gymnasien in diesen Jahrgangsstufen häufiger als an den sonstigen Schulformen als eigenständiges Fach statt (55 % i. Ggs. zu 44 %). Diese Tendenz zu „mehr Politikunterricht“ für Schüler*innen mit dem Abschlussziel Abitur nimmt in den Klassen 11–13 zu. An den zum Abitur führenden Schulformen, sowohl am Gymnasium (n=918) als auch an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen (n=180), geben fast alle Befragten an, zwei bis drei oder sogar mehr als drei Stunden Politikunterricht – z. B. im Rahmen von Leistungskursen – zu erhalten (97 bzw. 88 %). An den Berufsschulen hingegen berichten 59 Prozent der Befragten (n=285), dass lediglich eine Stunde Politikunterricht in der Woche angeboten wird (Achour & Wagner, 2019, S. 48 ff.).

4.2 Formate der Demokratiebildung: Mitbestimmung und Schulkultur

Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip im Sinne der Demokratiebildung trägt zur Förderung einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur bei (vgl. Henkenborg, 2014). Schulfachübergreifende Formate der Demokratiebildung sollen Mitbestimmung in der Schule ermöglichen, Demokratie und Politik erfahrbar machen, Handlungskompetenzen fördern und einen Beitrag zur Öffnung von Schule z. B. durch außerschulische Kooperationen leisten (Achour & Meyer-Heidemann,

⁸ Die Operationalisierung des „kulturellen Kapitals“ erfolgte in Anlehnung u. a. an Abs & Hahn-Laudenberg (2017) mit Hilfe der „Bücherfrage“: Mehr als 101 Bücher gelten als hohes kulturelles Kapital, weniger als 25 als niedriges.

2020). Hinweise darauf, dass ein positives Verhältnis zwischen einer demokratischen, partizipatorischen Unterrichts- und Schulkultur und politischen Einstellungen und Verhaltensweisen existiert, scheinen sich empirisch zu erhärten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017; Quintelier & van Deth, 2014). Dies wird die weitere politikdidaktische Fachdebatte anregen, welche sich eher skeptisch hinsichtlich der Möglichkeiten zum politischen Handeln in der schulischen politischen Bildung zeigte (vgl. Detjen et al., 2012). Dagegen betont die Demokratiepädagogik z.B. auch niederschwellige soziale Formate wie „Service Learning“ als mögliche Zugänge für gesellschaftliches Engagement. Inwiefern dies allerdings auf politische Einstellungen und Partizipation und nicht „nur“ auf soziale Kompetenzen wirkt, wird kontrovers diskutiert.

Nach Angaben der Lernenden in den Klassen 9–10 finden Formate der Demokratiebildung (vgl. u.a. Diedrich, 2008; Schneider & Gerold, 2018) häufiger an Gymnasien als an anderen Schulformen statt, wie die folgenden Beispiele zeigen: Von Schulversammlungen berichten 70 Prozent der Lernenden am Gymnasium, aber nur 55 Prozent an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Die Möglichkeit zur Mitarbeit in der Schülerzeitung wird für die Gymnasien von 61 Prozent benannt, an den anderen Schulen nur von 32 Prozent. Exkursionen zu gesellschaftspolitischen Organisationen oder Erinnerungsstätten finden laut Aussagen von 50 Prozent der Lernenden am Gymnasium statt, im Gegensatz zu 37 Prozent an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Nach dem Besuch von externen Vertreter*innen aus Politik, NGOs oder von Demokratieprojekten (z.B. *Schule ohne Rassismus*) in den letzten zwölf Monaten gefragt, ist in den Klassen 11–13 wiederholt eine besonders deutliche Diskrepanz zwischen den Gymnasien (n=918) mit 45 Prozent und allgemeinbildenden Schulen (n=180) mit 40 Prozent auf der einen und Berufsschulen (n=285) mit 19 Prozent auf der anderen Seite zu erkennen.

Obwohl der Zugang zu Angeboten der Demokratiebildung entlang der Schulformen ungleich ermöglicht wird, ist ein Befund positiv hervorzuheben: Die befragten Lernenden bescheinigen ihren Schulen unabhängig von den Schulformen überwiegend eine demokratische Schulkultur im kommunikativen Miteinander, allerdings weniger hinsichtlich der Mitbestimmung. So betonen sie insbesondere die Möglichkeit der Meinungsvielfalt und -äußerung. Die Befragten teilen die Ansicht, die Schule sei ein Ort, an dem sie lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann (MW von 3,6 bis 4,4 auf einer Skala von 1 bis 5) und dass sie ihre eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen haben (MW von 3,6 bis 4,3). Schüler*innen der Berufs- und Berufsfachschulen allerdings nehmen eine demokratische Schulkultur weniger ausgeprägt wahr.⁹

9 An dieser Stelle sei zum einen auf die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft, zum anderen auf die nicht tägliche Anwesenheit der Lernenden an den Berufsschulen hingewiesen. Berufsschulen sind damit kein Ort des täglichen Lern-Lebens. Um abschließend Aussagen zu diesem Aspekt machen zu können, bedarf es weiterer empirischer Arbeiten

4.3 Outcome politischer Bildung

In Bezug auf die Politikkompetenz (Outcome-Dimension) wurden Einstellungen und Verhalten in Anlehnung an das Modell der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012) sowie der politischen Kulturforschung (van Deth, 2014) erhoben: Dargestellt werden davon im Folgenden: Selbstwirksamkeit, Vertrauen in die Demokratie, Einstellungen zu demokratischen Grundwerten. Nicht dargestellt werden die Ergebnisse zu den erhobenen Konstrukten: politisches Interesse, Partizipation(sbereitschaft), Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen, Einstellungen zu sozialen Gruppen (vgl. zu diesen Ergebnissen Achour & Wagner, 2019).

4.3.1 Politikkompetenz: Selbsteinschätzung

Insgesamt schätzen die Lernenden ihre politische Kompetenz als „gut“ ein, wobei sich die Lernenden am Gymnasium am kompetentesten sehen. Die Mittelwerte der Selbstwirksamkeitsindizes zur Selbsteinschätzung der Kompetenz bei verschiedenen Aktivitäten liegen auf einer vierstufigen Skala von 1 („gar nicht gut“) bis 4 („sehr gut“) bei allen Gruppen zwischen 2,4 und 2,7. Ein sehr großer Teil aller Lernenden traut sich zu, vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem zu sprechen oder einen politischen Standpunkt zu einem bestimmten Problem zu vertreten. Auffällig ist, dass sich die von den Lernenden hervorgehobenen Fähigkeiten analog zu den Dimensionen verhalten, die sie auch im Kontext der gelebten demokratischen Schulkultur herausgestellt hatten (s. o.). Dies lässt die Interpretation zu, dass die Förderung dieser Fähigkeiten eben gerade auch als Querschnittsaufgabe im Rahmen demokratischer Unterrichts- und Schulkultur eine positive Wirkung auf die politische Selbstwirksamkeit der Lernenden haben kann.

4.3.2 Politische Einstellungen: Vertrauen in die Demokratie und Einstellungen zu demokratischen Grundwerten

Zur Erhebung der (politischen) Einstellungen wurden Schüler*innen Items zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit vorgelegt. Darüber hinaus erfolgten in Anlehnung an die Autoritarismusforschung die Einschätzung zur in Deutschland abgeschafften Todesstrafe sowie Fragen nach einer härteren Bestrafung von Verbrecher*innen und nach einem härteren Vorgehen gegen „Unruhestifter“ (vgl. u. a. Decker & Brähler, 2018). Die befragten Lernenden zeichnen sich insgesamt durch eine demokratische Grundhaltung aus: Sie befürworten demokratische Grundrechte wie die Demonstrations- und Meinungsfreiheit, das Streikrecht, die Pressefreiheit sowie den Minderheitenschutz. So stimmen beispielsweise mehrheitlich die Befragten der Aussage zu: „Jeder Bürger sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf

die Straße zu gehen.“¹⁰ Die Zustimmungswerte reichen hier von 4,2 bis 4,6 auf einer 5-stufigen Skala. Lernende von Gymnasien stimmen den demokratischen Werten dabei am meisten zu (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Eine deutliche Mehrheit zeichnet sich durch ihr Vertrauen in die Demokratie aus und hält sie für eine gute Staatsform. Die Spreizung im Antwortverhalten reicht von 62 Prozent bei Lernenden der Jahrgangsstufen 9 und 10 der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ bis zu 92 Prozent bei den Lernenden am Gymnasium der Jahrgangsstufen 11–13. Diese Diskrepanz in den Einstellungen, differenziert nach Alter und Bildung (hier z. B. Schulform sowie ein höherer Anteil an Schüler*innen mit einem geringeren kulturellen und sozialen Kapital an den nicht-gymnasialen Schulformen), zeigt sich regelmäßig in Studien zur politischen Kulturforschung (Zick et al., 2019).

Die Tendenz zu einem höheren Demokratievertrauen bei den Befragten am Gymnasium setzt sich fort mit einer deutlicheren Ablehnung autoritärer Eingriffe des Staates. Die Lernenden der anderen Schulformen sind hingegen der Meinung, dass Verbrechen härter bestraft werden sollten (Item 5), und fordern ein härteres Vorgehen gegen Unruhestifter (Item 4). Die Zustimmungswerte liegen hier zwischen 3,7 (sonstige allgemeinbildende Schulformen der 9.–10. Jahrgangsstufen) und 3,9 (Berufsschüler*innen) bzw. 2,6 (sonstige allgemeinbildende Schulformen der 11.–13. Jahrgangsstufe) und 2,9 (selbige Schulformen der 9.–10. Jahrgangsstufe) (vgl. Tab. 1). Zu beobachten ist auch, dass die positiven Einstellungen zu demokratischen Grundrechten mit einem „mehr an politischer Bildung“ in den zum Abitur führenden Klassen (11–13) an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen zunehmen; der Abstand zu den Werten am Gymnasium verringert sich oft deutlich. Ebenso verhält es sich bei der stärkeren Ablehnung autoritärer Eingriffe des Staates. Diese Entwicklung lässt sich bei den beruflichen Schulen, in denen die Angebote politischer Bildung gering bleiben, nicht registrieren.

Nachstehende Tabelle veranschaulicht die Werte im Einzelnen:

10 Seit Erstarken rechter Protestbewegungen wird das Recht auf Meinungsfreiheit mittlerweile auch für antidemokratische und rassistische Positionen instrumentalisiert. Da die befragten Schüler*innen allerdings ebenfalls dem Minderheitenschutz und der Pressefreiheit zustimmen, lassen sich die hier erhobenen Einstellungen in der Gesamtschau als demokratisch interpretieren.

Tab. 1: „Was denkst Du zu den folgenden Aussagen?“ – Zustimmungswerte von Schüler*innen nach Jahrgangsstufen und Schulform (1=stimme gar nicht zu, 5=stimme völlig zu)

	SuS der Jahrgangsstufen 9–10		SuS der Jahrgangsstufen 11–13		Berufsschulen (n=285)	Berufsfachschulen (n=71)
	Gymnasium (n=1.061)	SMBG, IGS, RS (n=748)	Gymnasium (n=918)	SMBG, IGS Berufliches Gymnasium (n=69)		
1. Der Staat sollte Zeitungen und Fernsehen kontrollieren, um Moral und Ordnung sicherzustellen.	1,9 (SD 1,1)	2,2 (SD 1,7)	1,6 (SD 0,9)	1,8 (SD 1,1)	2,0 (SD 1,2)	2,7 (SD 1,3)
2. Streiks und Demonstrationen gefährden die öffentliche Ordnung und sollten verboten werden.	2,2 (SD 1,0)	2,5 (SD 1,1)	1,8 (SD 0,9)	2,0 (SD 1,0)	2,1 (SD 1,0)	2,7 (SD 1,2)
3. Der Staat sollte berechtigt sein, schwere Verbrechen mit dem Tod zu bestrafen.	2,0 (SD 1,3)	2,3 (SD 1,4)	1,8 (SD 1,3)	2,0 (SD 1,3)	2,6 (SD 1,5)	3,2 (SD 1,5)
4. Um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Unruhestifter vorgehen.	2,6 (SD 1,2)	2,9 (SD 1,1)	2,3 (SD 1,0)	2,6 (SD 1,2)	2,8 (SD 1,1)	2,7 (SD 1,0)
5. Verbrechen sollten härter bestraft werden.	3,5 (SD 1,0)	3,7 (SD 1,1)	3,4 (SD 1,0)	3,7 (SD 1,0)	3,9 (SD 1,1)	3,7 (SD 1,2)
6. Jeder Bürger sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen.	4,1 (SD 1,0)	3,8 (SD 1,0)	4,3 (SD 0,9)	4,1 (SD 1,0)	4,0 (SD 1,0)	3,4 (SD 1,3)
7. Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern.	4,5 (SD 0,8)	4,2 (SD 0,9)	4,6 (SD 0,7)	4,5 (SD 0,7)	4,1 (SD 1,0)	3,6 (SD 1,3)

Anmerkungen: GYM = Gymnasium; SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschule; RS = Realschule
Quelle: eigene Darstellung

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Schulformen keinen gleichberechtigten Zugang zu politischer Bildung und Demokratiebildung realisieren. V.a. Lernende mit niedrigerem sozialem und kulturellem Kapital, die seltener das Gymnasium besuchen, werden dadurch benachteiligt. Diese Disparitäten im Zugang spiegeln sich in den politischen Einstellungen wider. Politische Bildung ist zwar keineswegs die allein wirksame politische Sozialisationsinstanz, denn auch das Alter oder ein zunehmendes Bewusstsein höher Gebildeter für ein sozial erwünschtes Verhalten (vgl. Preisendörfer & Wolter, 2014) können das Antwortverhalten beeinflussen. Aber deutlich erkennbar ist, dass sich das Antwortverhalten, welches sich nach Schulformen in den Klassen 9–10 unterscheidet, in den zum Abitur führenden Jahrgangsstufen 11–13 im Gymnasium und den sonstigen allgemeinbildenden Schulen angleicht: sowohl hinsichtlich des Inputs als auch des Outcomes. Diese Entwicklung lässt sich für die beruflichen Schulen nicht erkennen. Hier ist allerdings auf die geringe Fallzahl zu verweisen und auf die sehr große soziale und strukturelle Diversität aufgrund der Zusammensetzung der Lernenden, der hohen Zahl von Abschlüssen, Ausbildungsgängen und der Vielfältigkeit der Unterrichtsstrukturen. Um hier belastbare Aussagen treffen zu können, bedarf es einer weitergehenden Forschung.

Die bildungspolitische Herausforderung wird allerdings offensichtlich: Der Abbau sozialer Ungleichheit über das Bildungssystem hängt auch mit der Förderung der politischen Selbstwirksamkeit und Politikkompetenz derjenigen zusammen, die von Disparitäten betroffen sind. Dies muss in Schulstrukturen mit einer Stärkung des Faches, aber auch in der Lehrkräftebildung z.B. mit Blick auf die politische Bildung als demokratiebildendes Unterrichts- und Schulprinzip berücksichtigt werden. So scheint sich z.B. ein demokratisches Schulklima positiv auf die politische Selbstwirksamkeit auszuwirken. Laut Schneider und Gerold (2018) ist die Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aber nur mäßig in Schulen verankert, und die Lehrkräfte melden explizit Defizite in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung in allen Phasen zurück. Nicht zuletzt die Verunsicherung vieler Lehrkräfte und auch Schulleitungen im Zuge des Schaltens von sog. Meldeplattformen der AfD verdeutlicht, dass auch Lehrer*innen eine ganzheitliche und gleichwertige politische Bildung angeboten werden muss, nicht nur, um sich in neuen Lernformen und der Verbindung von Unterricht und Demokratiebildung fortzubilden, sondern auch, um mit solch neuen Formen der politischen Auseinandersetzung und der möglichen Instrumentalisierung der Lernenden besser umgehen zu können.

6 Anhang

Tab. A1: Befragte Schüler*innen nach Bundesland

	Häufigkeit	Prozent
Baden-Württemberg	269	8,0
Berlin	483	14,3
Brandenburg	278	8,2
Bremen	31	0,9
Hamburg	40	1,2
Hessen	154	4,6
Mecklenburg-Vorpommern	301	8,9
Niedersachsen	237	7,0
NRW	728	21,6
Rheinland-Pfalz	245	7,3
Saarland	63	1,9
Sachsen	22	0,7
Sachsen-Anhalt	226	6,7
Schleswig-Holstein	207	6,1
Thüringen	94	2,8
Gesamt	3.378	100,0

Quelle: Achour & Wagner, 2019

Tab. A2: Bildungsgrad der Eltern nach Schulformen der Schüler*innen; Angaben in Prozent

	GYM (n=2.000)	SMBG, IGS, RS (n=937)	Berufs- schulen (n=285)	Berufliche Gymnasien (n=69)	Berufsfach- schulen (n=71)
keinen Schulabschluss, Sonderschulabschluss	0,6	1,9	0,4	0,0	5,6
Hauptschule, 8. Klasse POS	1,3	5,8	5,3	2,9	4,2
Mittlere Reife, Real- schulabschluss	19,8	33,2	39,6	36,2	32,4
Abitur, Fachabitur	24,0	21,1	20,0	27,5	11,3
Universitätsabschluss, Fachhochschulabschluss	45,5	17,7	20,7	23,2	15,5
Missing Values	9,0	20,3	14,0	10,1	31,0

Anmerkungen: GYM = Gymnasium; SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen;
IGS = Integrierte Gesamtschule; RS = Realschule

Quelle: Achour & Wagner, 2019

Tab. A3: Angaben zum kulturellen Hintergrund der Schüler*innen nach Schulform; Angaben in Prozent

	GYM (n=2.000)	SMBG, IGS, RS (n=937)	Berufs- schulen (n=285)	Berufliche Gymnasien (n=69)	Berufsfach- oberschulen (n=71)
keine oder ein paar (0–10 Bücher)	3,5	15,2	14,7	13,0	22,5
Genug, um ein halbes Regal zu füllen (11–25 Bücher)	7,2	17,8	19,3	11,6	29,6
Genug, um ein Bücher- regal zu füllen (26–100 Bücher)	18,6	22,9	26,0	39,1	12,7
Genug, um zwei Bücherregale zu füllen (101–200 Bücher)	19,2	14,9	16,8	11,6	9,9
Genug, um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)	47,1	22,2	17,2	20,3	9,9

Anmerkungen: GYM = Gymnasium; SMBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen;
IGS = Integrierte Gesamtschule; RS = Realschule

Quelle: Achour & Wagner, 2019

Literatur

- Abs, H. J., & Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster: Waxmann.
- Achour, S., & Meyer-Heidemann, C. (2020, im Erscheinen). Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Achour, S., & Wagner, S. (2019). „Wer hat, dem wird gegeben.“ *Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekluth, U., Leven, I., Utzmann, H., & Wolpert, S. (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–102). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bödeker, S. (2012). *Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Otto Brenner Stiftung.
- Decker, O., & Brähler, E. (Hrsg.). (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Leipzig: Psychosozial.
- Deimel, D., & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 255–278). Münster: Waxmann.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>

- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Edelstein, W., Frank, S., & Sliwka, A. (Hrsg.). (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gaiser, W., Hanke, S., & Ott, K. (Hrsg.). (2016). *Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015*. Bonn: Dietz.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2019). *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich* (Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers, Bd.9). Bielefeld: Fakultät für Soziologie – Didaktik der Sozialwissenschaften. Zugriff am 26.03.2020. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934293>.
- Hahn-Laudenberg, K., & Achour, S. (2020, im Erscheinen). Integration und Integrationsarbeit in der politischen Bildung. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration*. Wiesbaden: VS.
- Henkenborg, P. (2014). Politische Bildung als Schulprinzip. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 212–221). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Jasper, J., Ziemes, J., & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Demokratiebildung*. Zugriff am 16.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html>.
- Kolleck, N. (2020). *Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lange, D., & Onken, H. (2013). *Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lange, V. (2018). *Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht*. Zugriff am 17.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/themenportal-bildungspolitik/artikelseite-bildungspolitik/politische-bildung-in-der-schule-ein-statusbericht>.
- Massing, P. (2020, im Erscheinen). Politische Bildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Preisendörfer, P., & Wolter, F. (2014). Who Is Telling the Truth? A Validation Study on Determinants of Response Behavior in Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 78 (1), 126–146. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Quent, M. (2018). Zivilgesellschaft: „Das globale Dorf verteidigen: Strategien gegen den kulturellen Backlash in sozialen Medien“. In J. Baldauf, J. Ebner & J. Guhl (Hrsg.), *Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht*. London et al.: Institute for Strategic Dialogue et al. Zugriff am 19.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/09/ISD-NetzDG-Report-German-FINAL-26.9.18.pdf>.
- Quintelier, E., & van Deth, J. W. (2014). Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. *Political Studies*, 62 (Suppl. 1), 153–171. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12097>
- Schäfer, A. (2015). *Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In

- M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekluth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolpert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–102). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schneider, H., & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/projekt-nachrichten/lehrerbefragung-demokratiebildung-in-schulen>.
- Van Deth, J. W. (2014). A Conceptual Map of Political Participation. *Acta Politica*, 49, 349–367. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.6>
- Vehrkamp, R., & Merkel, W. (2018). *Populismusbarometer 2018. Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählern in Deutschland 2018*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/leadadmin/les/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD__Studie_Populismusbarometer_2018.pdf.
- Zick, A., Küpper, B., & Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte – feindselige Zustände: Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz.

Sabine Achour, Prof. Dr., Professorin für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin.

E-Mail: sabine.achour@fu-berlin.de

Susanne Wagner, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin.

E-Mail: susanne.wagner@fu-berlin.de

Korrespondenzadresse: Freie Universität Berlin, Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, Ihnestr 22, 14195 Berlin