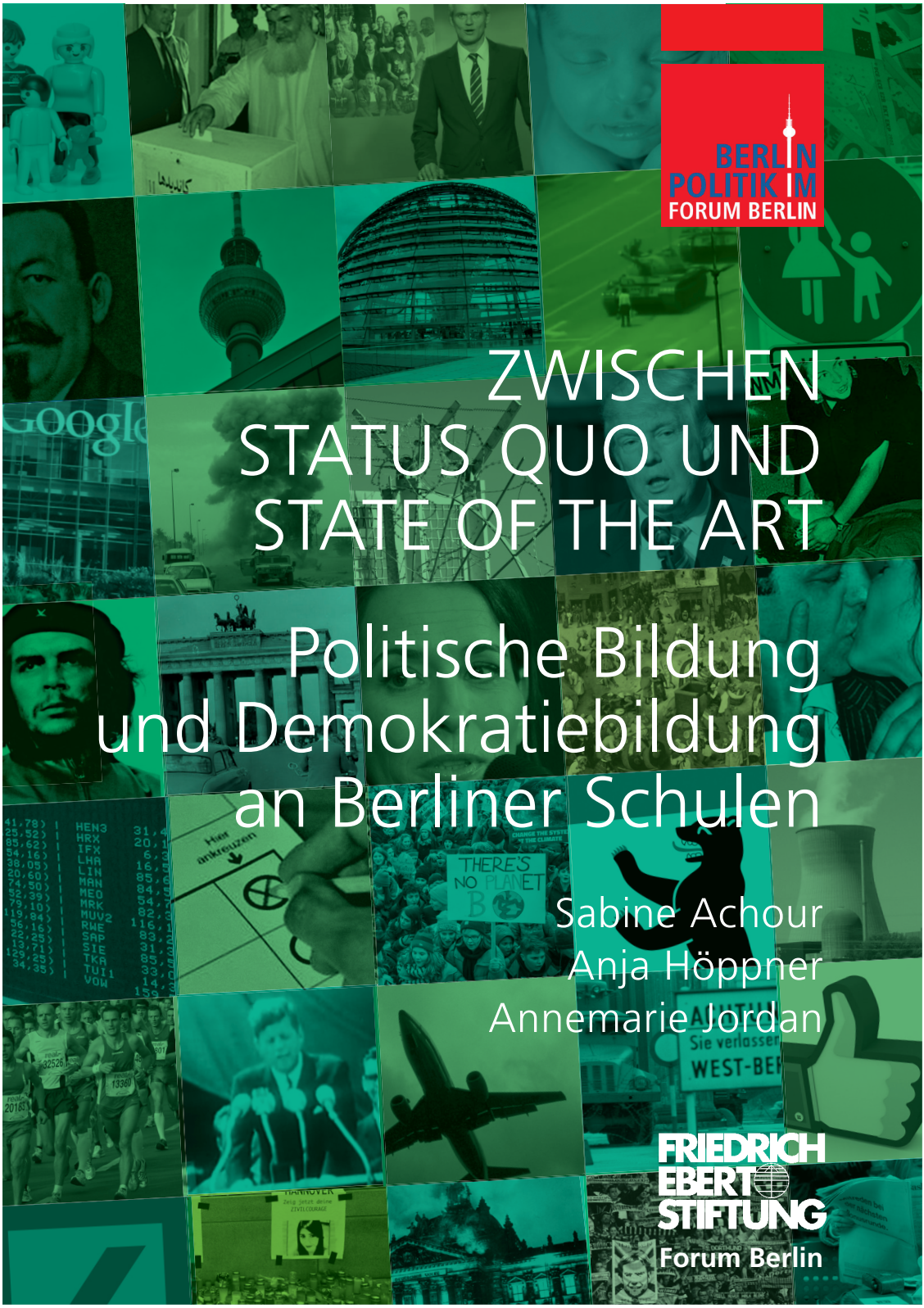




BERLIN
POLITIK IM
FORUM BERLIN

ZWISCHEN STATUS QUO UND STATE OF THE ART

Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen

Sabine Achour
Anja Höppner
Annemarie Jordan

FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG
Forum Berlin

Hinweis:

Für den optimalen Onlinegebrauch wurde diese Version der Publikation mit **Hyperlinks** ausgestattet.

Sämtliche im Text vorkommenden URLs sind direkt verlinkt. **Sie sind entsprechend gekennzeichnet.**

ZWISCHEN STATUS QUO UND STATE OF THE ART

Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen

Sabine Achour
Anja Höppner
Annemarie Jordan

ISBN: 978-3-96250-519-6

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastr. 17, 10785 Berlin

HERAUSGEGEBEN VON Dr. Nora Langenbacher für die Friedrich-Ebert-Stiftung,
BerlinPolitik im Forum Berlin, Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

AUTORINNEN: Prof. Dr. Sabine Achour, Anja Höppner, Annemarie Jordan

REDAKTIONELLE BEARBEITUNG: Dr. Nora Langenbacher

LEKTORAT: Dr. Angela Borgwardt

UMSCHLAGGESTALTUNG & SATZ: minus Design, Berlin

COLLAGE: Johannes Beck

DRUCK: Druckerei Brandt GmbH, Bonn
Printed in Germany 2020

Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien
ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

© 2020 • Friedrich-Ebert-Stiftung • Abteilung Politischer Dialog • Forum Berlin
www.fes.de

INHALT

Vorwort	07
1 Auf einen Blick – Neun Kernaussagen und Handlungsempfehlungen	10
2 Einleitung	14
3 Zielsetzungen und Fragestellungen der Studie	22
3.1 Ziele	22
3.2 Leitfragen	24
3.3 Was ist (gute) politische Bildung? Eine Begriffsklärung	25
3.4 Im Rahmen der Studie erhobene Konstrukte	28
4 Methode	40
5 Beschreibung der Stichprobe	42
6 Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen	49
6.1 Politik als Unterrichtsfach	50
6.1.1 In welchem Fach wird Politik überwiegend unterrichtet?	50
6.1.2 Zeitlicher Umfang von Politikunterricht bzw. Geschichte/Politik (Integrationsfach)	54
6.1.3 Inhalte des Politikunterrichts: Schwerpunkte, Unterschiede, offene Potentiale	58
6.1.4 Kompetenzen im Politikunterricht: Politisches Urteilen als Schwerpunkt	62
6.1.5 Methodeneinsatz im Politikunterricht: Luft nach oben für mehr Handlungsorientierung	65
6.1.6 Didaktische Prinzipien im Politikunterricht: Kontrovers, aktuell und nicht allzu langweilig	68
6.2 Demokratiebildung als schulische Gesamtaufgabe	73
6.2.1 Angebote der Demokratiebildung: Gymnasien profitieren	73
6.2.2 Demokratiebildung: Das Angebot-Teilnahme-Prinzip	78
6.2.3 Politiker_innen an Schulen: Ein Angebot insbesondere an Gymnasien	81
6.2.4 Politische Inhalte in anderen Fächern: Potentiale für Querschnittsthemen	85

6.2.5	Schulklima: Demokratisches Miteinander	89
6.3	Politisches Interesse, Engagement und Einstellungen der Schüler_innen	94
6.3.1	Interesse für Politik: Das kulturelle Kapital entscheidet	95
6.3.2	Diskussionen über Politik: Face to face anstatt online	100
6.3.3	Politisches Vertrauen: Gerichte top – Social Media flop	103
6.3.4	Zufriedenheit mit Demokratie – teilweise	109
6.3.5	Demokratie als gute Staatsform: Demokratiezufriedenheit steigt mit dem Alter	111
6.3.6	Demokratiebezogene Einstellungen: Für demokratische Grundrechte, Misstrauen in etablierte Politik	115
6.3.7	Politisch aktiv: Weibliche Partizipation im Vormarsch	121
6.3.8	Problembezogene Partizipation: Informell und anlassbezogen	128
6.3.9	Reale Partizipation: Bereitschaft höher als tatsächliches Engagement	133
6.3.10	Einschätzung Politischer Selbstwirksamkeit: Wir sind kompetent	138
6.3.11	Einstellungen zu Vielfalt: Breite Anerkennung, gemischt mit etwas Skepsis	146
7	Kernaussagen und Handlungsempfehlungen	157
7.1	Spezifische Herausforderung: Ungleiche Verteilung des sozialen und kulturellen Kapitals	157
7.2	Wie(viel) Politikunterricht? Trend: Politik an Gymnasien – Gesellschaftswissenschaften an Sekundarschulen	159
7.3	Gestaltung von Politikunterricht: Fokus Urteilen und Debattieren	165
7.4	Demokratisches Unterrichts- und Schulklima: offener Meinungsaustausch – weniger Mitbestimmung	167
7.5	Berliner Schüler_innen: Politisch interessiert & partizipationsbereit – je nach kulturellem Kapital	169
7.6	Politische Selbstwirksamkeit: Starke Persönlichkeiten	172
7.7	Demokratische Grundhaltung der Berliner Schüler_innen – mit Handlungsbedarfen	174
7.8	Einstellungen zu Migration und sozialen Gruppen: Zeichen für Vielfalt und gleiche Rechte	177
7.9	Wider die „Problemkategorie Migrationshintergrund“: Kein Diversity-Gap	180
8	Literatur	183
	Abbildungsverzeichnis	195
	Tabellenverzeichnis	200
	Über die Autorinnen	202
	Ansprechpartnerin bei der FES	203

VORWORT

Sehr geehrte Damen und Herren,

„Ziel der Schule muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.“

Das Berliner Schulgesetz hält mit diesem ersten Paragraphen den grundlegenden Auftrag von Schule zur Demokratiebildung fest. Es unterstreicht damit die gesellschaftspolitische Relevanz der Fähigkeit von Schüler_innen, sich ein politisches Urteil bilden und Demokratie leben zu können. Und es bringt eine Erkenntnis auf den Punkt, welche auch Friedrich Ebert einst formulierte und die seither die Arbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung leitet: Demokratie braucht Demokraten!

Dieser Gedanke gewinnt in Zeiten gesellschaftspolitischer Diskursverschiebung und zunehmender Erfolge von Rechtspopulisten an Relevanz und Dringlichkeit. Wie alle gesellschaftlichen Veränderungen spiegeln sich auch diese Entwicklungen im schulischen Alltag wider, und Schule muss darauf reagieren. Der grundsätzliche demokratiefördernde Auftrag von Schule scheint aktueller und notwendiger denn je. Sie ist neben den Familien die wichtigste Sozialisationsinstanz für zukünftige Generationen. Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte haben daher eine Schlüsselrolle für sowohl die/den Einzelne_n als auch eine Verantwortung für unsere Gesellschaft als Ganzes.

Es sind heute krisenhafte Entwicklungen in der Demokratie, die uns daran erinnern, dass unsere Gesellschaft ein sich immer wieder selbst bestärkendes Fundament an demokratischen Einstellungen braucht. Dafür bedarf

es kontinuierlicher politischer Bildung – nicht nur, aber besonders auch bei Schüler_innen. Dieses Ziel der Befähigung mündiger Bürger_innen für den Fortbestand der Demokratie und der zweifelsfrei aktuell so drängende Auftrag der schulischen politischen Bildung sollte jedoch nicht der alleinige Begründungszusammenhang schulischer politischer Bildung sein. Vielmehr sollte das Recht auf politische Bildung der Schüler_innen selbst den Ausgang politischer Bildung darstellen. Demokratische Einstellungen müssen kontinuierlich aus Wissen, Erkenntnis und Erfahrung wachsen. Sie sind nicht als „Care Pakete“ in Notlagen verteilbar.

Bekenntnisse zur Relevanz politischer Bildung sind heutzutage in aller Munde, Forderungen nach einem „Mehr“ an politischem Lernen in der Schule weitgehend unstrittig. Dass in der Vergangenheit dieser wichtigen Bedeutung von politischer Bildung oft weder im gesellschaftspolitischen Diskurs noch in der schulischen Praxis Rechnung getragen wurde, im Gegenteil „Politikunterricht“ oft unter ferner liefen betrachtet wurde – auch das darf nicht vergessen werden.

Welchen Stellenwert hat also schulische politische Bildung heute? Um herauszufinden, in welchem Umfang und in welcher Form politische Bildung in Deutschland stattfindet und inwiefern sich dies auf die Einstellungen und Kompetenzen von Schüler_innen auswirken kann, hat das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung im Jahr 2018 eine Befragung von 3.400 Schüler_innen in Deutschland beauftragt. Die im Jahr 2019 von der Abteilung Studienförderung der Friedrich-Ebert veröffentlichte Studie unter dem Titel „Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen“ (Achour/Wagner 2019) zeigt, dass politische Bildung für Schüler_innen von Gymnasien oftmals umfangreicher stattfindet. Zudem schätzen die Gymnasiast_innen ihren Politikunterricht als abwechslungsreicher und partizipativer ein als die Schüler_innen an anderen Schulformen, was auch auf die politischen Einstellungen der Schüler_innen zu wirken scheint. Die Studie verdeutlicht die Notwendigkeit einer Stärkung politischer Bildung an allen Schulformen bundesweit.

Das von den beiden Autorinnen, Prof. Dr. Sabine Achour und Susanne Wagner von der Freien Universität Berlin, in Abstimmung mit Marei John-Ohnesorg, vormalige Leiterin des Bereichs Bildungs- und Hochschulpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, damals entwickelte Forschungsdesign der Studie liegt auch der vorliegenden Publikation zugrunde.

Konkret werden hier erstmals die Antworten der im Jahr 2018 befragten fast 600 Schüler_innen aus dem Land Berlin gesondert ausgewertet und

analysiert. Damit liegen spezifische Daten darüber vor, in welchem Umfang und in welcher Form die befragten Berliner Schüler_innen zu diesem Zeitpunkt politische Bildung erfahren, welche Inhalte, Methoden und Möglichkeiten zur Teilhabe sie in ihrem Schulalltag erleben und wie sich ihre politischen Einstellungen gestalten. Auch wenn dieses keine Repräsentativbefragung darstellt, so ermöglichen die Ergebnisse dennoch einen Einblick in die Situation in der Hauptstadt und lassen konstruktive Schlussfolgerungen für die Berliner Bildungspolitik und die Schulen zu.

Dabei zeigt die Studie deutlich, dass Berlin mit der jüngst vorgenommenen Stärkung des Faches Politische Bildung und mit einer intensiveren Förderung der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe den richtigen Weg eingeschlagen hat. Der Band liefert somit Einblicke in den „Status quo“ in Berlin aus dem Jahr 2018 – und zeigt gleichzeitig Potentiale in Richtung „State of the Art“ der Zukunft auf.

Herzlicher Dank gilt dafür den Autorinnen der Publikation sowie den Kolleg_innen des Netzwerks Bildung der Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung für die Konzeption und Bereitstellung der Daten aus der Bundesstudie.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und hilfreiche Erkenntnisse für die politische Bildung in Berlin, denn Demokratie braucht Schule und Schule braucht Demokratie!

Dr. Nora Langenbacher
BerlinPolitik im Forum Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung

1 AUF EINEN BLICK – NEUN KERNAUSSAGEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

1.

Spezifische Herausforderung: Ungleiche Verteilung sozialen und kulturellen Kapitals

Das soziale und kulturelle Kapital der befragten Berliner Schüler_innen verteilt sich entlang der Schulformen Integrierte Sekundarschule und Gymnasium unterschiedlich. Insgesamt verfügen die Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen aber im Vergleich mit den bundesweit befragten Schüler_innen an den nicht-gymnasialen Schulformen über einen sozio-kulturell höheren Hintergrund. Dies lässt die Vermutung zu: Berliner Integrierte Sekundarschulen sind auch für bildungsnahe Familien attraktiv und können Segregationstendenzen abfangen. Das heißt, soziale Ungleichheit aufzufangen – besonderes Investment in Bildung, wo sie nötig ist.

2.

Wie(viel) Politikunterricht? Trend: Politik an Gymnasien – Gesellschaftswissenschaften an Sekundarschulen

Diese Entwicklung zeigt sich unter anderem in den Unterrichtsinhalten: an den Gymnasien sind sie fokussierter und tiefergehend, aber weniger übergreifend (z.B. Nachhaltigkeit, Medien/Digitalisierung), an den Integrierten Sekundarschulen fachübergreifender, aber „oberflächlicher“. Das „Pendeln“ der Fächer Politik, Geschichte, Geographie und Ethik zwischen Domänenspezifik und Integrationsfach erfordert Konsequenzen für die Lehrkräftebildung, um fachfremden Unterricht als „Qualitätshindernis“ für guten Unterricht reduziert zu halten. Dies lässt sich übertragen auf die bessere Implementierung der übergeordneten Themen des Rahmenlehrplans. Nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden müssen die Inhalte in Aus- und Weiterbildung (re-)implementiert werden: Querschnittsthemen stärken – Demokratiebildung, Medienbildung, Nachhaltigkeit, Akzeptanz von Vielfalt.

3.

Gestaltung von Politikunterricht: Fokus Urteilen und Debattieren

Sowohl die Förderung der politikdidaktischen Kompetenzen als auch die Berücksichtigung didaktischer Prinzipien wie Kontroversität und Problemorientierung bis hin zum Methodeneinsatz zeigen einen deutlichen Schwerpunkt bei der politischen Urteilskompetenz. Wenngleich diese als zentraler Bestandteil politischer Bildung als „Königskompetenz“ gilt, ist auch die politische Handlungskompetenz von großer Bedeutung. Hier liegen ungenutzte Potentiale: Let's do it – auch politische Handlungsfähigkeit ist gefragt.

4.

Demokratisches Unterrichts- und Schulklima: Offener Meinungsaustausch – weniger Mitbestimmung

Demokratisches Miteinander bescheinigen die befragten Berliner Schüler_innen ihren Schulen hinsichtlich des Meinungsaustausches. Entscheiden und Mitbestimmen ist weniger Usus, so dass Demokratiebildung Folgendes in den Fokus nehmen kann: Eine starke Demokratiebildung an Schule braucht Beteiligungsformate und Mitbestimmung.

5.

Berliner Schüler_innen: Politisch interessiert und partizipationsbereit – je nach kulturellem Kapital

Die befragten Berliner Schüler_innen zeigen sich teils interessierter und engagierter als in der bundesweiten Befragung und dies relativ unabhängig vom Geschlecht oder Migrationshintergrund. Allerdings unterscheiden sich Interesse und Engagement entlang des kulturellen Kapitals. Disparitäten diesbezüglich zeigen sich häufiger bei den befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen. Das heißt, auf Beteiligungsdisparitäten reagieren – Politische Bildung dort stärken, wo sie gebraucht wird.

6.

Politische Selbstwirksamkeit: Starke Persönlichkeiten

Im Mittel bescheinigen sich die befragten Schüler_innen eine gute Politikkompetenz, insbesondere hinsichtlich der Fähigkeiten und Formate, die in Schule und Unterricht gelebt werden wie Meinungsvielfalt und -ausdruck. Vor allem in der politischen Kommunikation face to face im

sozialen Nahraum fühlen sie sich kompetent. Dies trifft weniger auf politisches Kommunizieren und Agieren im digitalen Raum zu: Schule als Erfahrungsraum für Politikkompetenz – weiter ausbauen, auch digital und online.

7.

Demokratische Grundhaltung der Berliner Schüler_innen – mit Handlungsbedarfen

Die befragten Berliner Schüler_innen sprechen sich für demokratische Grundrechte und fast alle Befragungsgruppen für die Demokratie aus. Aber sie zeigen auch Skepsis gegenüber Politiker_innen, Parteien, bestimmten gesellschaftlichen Akteuren und Organisationen sowie Social Media. In dieser Ambivalenz zwischen demokratischer Grundhaltung und Kritik heißt dies für die politische Bildung: Misstrauen, Distanzen und Skepsis zum Thema machen – in Unterricht, Schule und Politik.

8.

Einstellungen zu Migration und sozialen Gruppen: Zeichen für Vielfalt und gleiche Rechte

Vielfalt und gleiche Rechte für alle Menschen halten die Schüler_innen für wichtig. Die gesellschaftliche Ambivalenz gegenüber Migration zwischen Anerkennung, Pragmatik und Skepsis zeigt sich allerdings auch bei ihnen. Nicht zuletzt haben sie die Diskursverschiebungen nach rechts in den letzten Jahren erleben müssen, so dass Schule und Unterricht Schüler_innen in ihren positiven Einstellungen unterstützen sollte: Anerkennung für Vielfalt nutzen – Schüler_innen gegen migrationsfeindliche und antisemitische Diskurse stärken.

9.

Wider die „Problemkategorie Migrationshintergrund“: Kein Diversity-Gap

Das Interesse an Politik, Vertrauen in gesellschaftliche Akteure und Institutionen unterscheidet sich bei den befragten Schüler_innen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund lediglich minimal. Keinerlei Unterschied gibt es bei der Selbstwirksamkeit, alle befragten Schüler_innen fühlen sich politisch kompetent. Dies ist für die zukünftige Repräsentation von Menschen mit Migrationsgeschichten ein positives Signal, um den heute gesellschaftlich an vielen Stellen noch vorherrschenden Diversity-Gap zu reduzieren. Ebenfalls schätzen beide

Befragungsgruppen das Schulklima als vergleichbar demokratisch ein. Dies ist eine wichtige Grundlage für eine konstruktive Bearbeitung von Diskriminierung und Rassismus. Schule hat das Potential für Engagement, politische Involviertheit und Diskriminierungsfreiheit in zunehmender Vielfalt.

2 EINLEITUNG

Erhörter Ruf nach politischer Bildung

„Schrei nach Politik als Schulfach“, so betitelten der Landesschülerratsausschuss Berlin und die Initiative „Politik als Schulfach“ den offenen Brief 2016 an die zentralen (bildungs)politischen Akteure in der Hauptstadt. Ihr zentrales Anliegen war ein eigenständiges Fach „Politische Bildung“ in den Klassen 7–10. Denn ein Großteil der Berliner Schüler_innen, so kritisierten sie, verlasse die Schule, ohne jemals die Möglichkeit gehabt zu haben, sich frei und unabhängig mit Politik auseinandersetzen zu können. Dagegen hätten aber diejenigen, die das Abitur ablegen, ab Klasse 11 in den Grund- und Leistungskursen einen recht breiten, dadurch aber auch eher exklusiven Zugang zur politischen Bildung (vgl. Landesschülerratsausschuss 2016). Somit zeichnete sich ein Phänomen ab, das in der Politikwissenschaft als politische Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit (Schäfer 2015) bezeichnet wird. Das heißt, dass die politische Teilhabe und Zugangsmöglichkeiten derjenigen geringer sind, die hinsichtlich ihres sozialen, ökonomischen oder Bildungshintergrunds von Disparitäten betroffen sind. Solch eine hohe soziale Selektivität zeigt sich z.B. bei Wahlen, aber auch bei anderen nicht institutionalisierten Partizipationsformen (Bödeker 2012).

Eine ungleiche politische Teilhabe spiegelt sich deutschlandweit häufig schon in der Schule mit ungleichen Angeboten der politischen Bildung und Demokratiebildung wider: Umfang, Qualität und Vielfältigkeit der Angebote sind bundesweit an den Gymnasien umfassender als an den nichtgymnasialen Schulformen. Zugleich werden Gymnasien sehr viel häufiger von Schüler_innen mit einem hohen sozialen und kulturellen Kapital¹ besucht. Dies ist die zentrale Erkenntnis aus der Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019), die im Auftrag der Friedrich-

¹ Zur Definition von sozialem und kulturellem Kapital siehe Kapitel 5.

Die Stellung des Faches Politische Bildung vor seiner Stärkung

Bis zum Schuljahr 2019/20 war im Land Berlin der Politikunterricht in den Klassen 7–10 (bis 2018/19 als „Sozialkunde“) lediglich mit einem Anteil von einem Drittel in das Fach Geschichte integriert. Aufgrund einer Stundenreduktion für die Fächerkombination des Integrationsfaches Geschichte/Politik fehlte oft die Zeit für den 1/3-Anteil an politischer Bildung. Da seit etlichen Jahren auch keine eigenständige Note dafür auf dem Zeugnis mehr ausgewiesen werden musste, fand de facto bis Klasse 10 immer seltener Politikunterricht statt. „Sozialkunde“ blieb vielerorts ein Stiefkind. Auch fehlten den Schulen oft qualifizierte Politiklehrer_innen, sodass Politische Bildung häufig fachfremd unterrichtet wurde.

Ebert-Stiftung bundesweit die Relevanz von politischer Bildung und Demokratiebildung an Schulen untersuchte. Die in diesem Rahmen im Schuljahr 2018/2019 auch im Land Berlin erhobenen Daten stellen die Grundlage für die vorliegende Auswertung dar.

Die Ergebnisse der Studie sind dahingehend handlungsauffordernd, weil gerade die Institution Schule als zentrale (politische) Sozialisationsinstanz fungiert. Neben der Familie und dem Freundeskreis kann sie prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen erreichen, so dass ihr eine wichtige gesellschaftliche Integrations- und Legitimationsfunktion zukommt (Fend 2006). Auch wenn die aktuelle PISA-Studie 2019 erneut den fatalen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland demonstrierte (Reiss/Weis/Klieme/Köller 2019), ist mit der Schule das Bildungsversprechen verbunden, dass sie Disparitäten ausgleichen und allen gleiche Zugangschancen – auch hinsichtlich politischer Involvierung und Teilhabe – ermöglichen soll.

Nicht zuletzt in Anbetracht dieses Versprechens formulierte die Berliner Schüler_inneninitiative „Politik als Schulfach“ zusammen mit dem Landesschulerausschuss im Jahr 2016 ihr zentrales Anliegen, dass die politische Mündigkeit aller Lernenden gefördert werden solle, unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund:

„Uns ist wichtig, dass auch diejenigen mit Politik in Kontakt kommen, die einen anderen Schulabschluss als das Abitur oder gar keinen Schulabschluss erlangen. [...] Politik soll kein Fach für Eliten sein, die später die Meinungen für andere bilden. Politik soll allen zukünftigen Wählerinnen und Wählern vermittelt werden, die im Unterricht lernen, sich ihre eigene Meinung zu bilden und nicht in Politikverdrossenheit zu geraten.“ (Landesschulerausschuss 2016)

Nicht nur Politikverdrossenheit, sondern auch aktuelle gesellschaftliche Phänomene prägen politische Sozialisationsprozesse von Jugendlichen und fordern zugleich die Stabilität einer offenen Demokratie heraus: Rechtspopulismus, Rechtsextremismus (Virchow/Langebach/Häusler 2016), schärfere politische Diskurse (Inglehart & Norris, 2016), zunehmende autoritäre und menschenfeindliche Einstellungen (Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019; Schneekloth/Albert 2019), antipluralistische, antieuropäische und antifeministische Debatten (Schutzbach 2018).

Im Rahmen dessen versuchen rechte und sich religiös gebende Gruppierungen vermeintlichen Halt, Sicherheit und Klarheit zu geben. Sie beherrschen dabei professionell die (digitale) Ansprache junger Menschen. Sie warten mit attraktiven Deutungsangeboten sowohl für individuelle und kollektive Identitäten als auch für Politik und Gesellschaft auf. (Baldauf et al. 2018). Dabei stellen sie eklatant demokratische Grundlagen infrage.

Revival der Politischen Bildung: Weg vom Stiefkind

Die Rufe nach der politischen Bildung haben in den letzten Jahren – nach einem längeren Aufmerksamkeitsdefizit² insgesamt für die gesellschaftswissenschaftliche Bildung – deutlich zugenommen. Die oben aufgezählten Gesellschaftsdiagnosen, die mit Titeln wie „Flucht ins Autoritäre“ (Decker/Brähler 2018) oder „Gespaltene Mitte“ (Zick/Küpper/Krause 2016) bzw. „Verlorene Mitte“ (Zick/Küpper/Berghan 2019) zusammengefasst werden, haben dazu einen Beitrag geleistet. Aber

² Vergleichend zur sehr unterschiedlichen Aufstellung der Fächer zur politischen Bildung: Hedtke/Gökbudak 2018; Gökbudak/Hedtke 2018: In Nordrhein-Westfalen stehen für die Vermittlung von Inhalten der politischen Bildung in der Sekundarstufe I im Durchschnitt nur 17 bis 20 Minuten pro Woche zur Verfügung. Für das Äußern einer politischen Meinung – einer besonders zentralen Fähigkeit der politischen Mündigkeit – verbleiben für die einzelnen Schüler_innen lediglich 20 Sekunden.

insbesondere mit Blick auf Fragen im Kontext Innerer Sicherheit und Sorgen vor einem gesellschaftlichen Rechtsruck muss klar unterstrichen werden: Politische Bildung als Feuerwehr einsetzen zu wollen, um mögliche gesellschaftliche Brandherde löschen zu wollen, greift zu kurz – und ist oft zu spät.

Demokratien unterscheiden sich von Diktaturen darin, dass der Staat für den Menschen und nicht der Mensch für den Staat da ist. Dieser Prämisse folgt auch die politische Bildung. Ihr Bezugspunkt ist nicht in erster Linie das System und deren Stabilität, sondern das Individuum und dessen Mündigkeit sowie Emanzipation. Die „Idee politischer Bildung“ liegt in einem langfristig angelegten, subjektorientierten Prozess des Mündigwerdens – bis ins hohe Alter und von klein auf (vgl. zum Folgenden auch: Achour/Wagner 2019: 19). Sie wirkt nicht ad hoc als „Erziehungsspritze“ bei vermeintlich „staatsbürgerlichem Fehlverhalten“, sondern langfristig. Dafür muss sie nachhaltig in Regelstrukturen angelegt sein, in der Kita, Schule, außerschulisch und in der Erwachsenenbildung. Menschen zeigen sich vor allem gewappnet gegen antidemokratische Verheißungen, wenn sie die Teilhabemöglichkeiten für alle in einer offenen, demokratischen Gesellschaft wertschätzen und für sie eintreten. Erst über diesen individuumszentrierten Prozess können sich in einem darauf folgenden Schritt Demokratie und Freiheit stabilisieren.

Dass für diese Prämisse heute eine gestiegene bildungspolitische Aufmerksamkeit existiert, zeigt sich auf verschiedenen Ebenen: Auf Bundesebene setzt das Bundesprogramm „Demokratie leben“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend³ ein deutliches Zeichen zur Stärkung der außerschulischen politischen Bildung und Demokratiebildung. Auch für die Bundesländer hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die politische Bildung und Demokratiebildung verstärkt in den Blick genommen, was vor allem aufgrund des Bildungsföderalismus für das Feld der Schule entscheidend ist. So aktualisierte die Kultusministerkonferenz im Oktober 2018 ihre Empfehlung zur Demokratieerziehung unter dem Begriff Demokratiebildung:⁴

3 Vgl. <https://www.demokratie-leben.de> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020). Kritik wird hier vor allem hinsichtlich des Projektcharakters und fehlender langfristiger Regelstrukturen laut.

4 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (zuletzt abgerufen am 19.03.2020). Auch verschiedene Bundesländer wie Berlin, Brandenburg, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg veröffentlichten entsprechende curriculare Vorgaben.

„Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. [...] Dies muss in vielfältiger Weise Teil des Schulalltags sein. Ziel der Schule ist es daher, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.“ (KMK 2018).

Abgesehen von dieser schul- und fachübergreifenden Perspektive auf die politische Bildung als Konzept der Demokratiebildung haben die Landesregierungen verschiedener Bundesländer wie Rheinland-Pfalz⁵, Mecklenburg Vorpommern, Bayern und Sachsen eine Stärkung des Faches angekündigt (vgl. Gökbudak/Hedtke 2019). Berlin hat dies zum Schuljahr 2019/20 umgesetzt.

Politik als Schulfach in Berlin: Eine Errungenschaft und ein Erfolg der Schüler_innen

In Berlin ist die Stärkung des Faches für die Jahrgänge 7–10 zum Schuljahr 2019/20 realisiert worden. Dies geht insbesondere auf das Engagement der Schüler_innen zurück. Aufgrund des oft fehlenden Politikunterrichts in diesen Jahrgängen registrierten sie Konsequenzen dieser Entwicklung: In der Schule konnten weder Fähigkeiten im Umgang mit politischen Fragen und Herausforderungen noch basale Kenntnisse z. B. zu Wahlen oder tagesaktuellem Hintergrundwissen gefördert werden. Auch wenn das Fach Politikwissenschaft in den Jahrgängen 11–13 gut aufgestellt war, bedeutete dies

⁵ Vgl. die Regierungserklärung der Staatsministerin für Bildung, Dr. Stefanie Hubig (30. Januar 2019): „Demokratie macht Schule: Rheinland-Pfalz stärkt Demokratiebildung, Erinnerungskultur und europäisches Miteinander“.

aber, dass diejenigen, die die Schule spätestens mit Klasse 10 verlassen, im Zweifel keinen Politikunterricht hatten. 2010 formierte sich daraufhin die Initiative „Politik als Schulfach“, welche sich seit 2013 gemeinsam mit dem Berliner Landesschülerratsausschuss für ein Schulfach Politik stark machte und in einem intensiven Austausch mit Politiker_innen, Wissenschaftler_innen und Verbänden stand. Während des Wahlkampfes 2016 konnten sie allen bis dahin im Berliner Abgeordnetenhaus vertretenen Parteien das Versprechen abgewinnen, dass ein Schulfach Politik eingerichtet werde. Nach neun Jahren Engagement und auch äußerst kontroversen Verhandlungen mit den verschiedensten Interessengruppen und politischen Akteuren kam im Schuljahr 2019/20 der Durchbruch: Politik als Schulfach in den Klassen 7–10. Unterrichtet werden soll das Fach seither mit mindestens zwei Wochenstunden pro Doppeljahrgang im Rahmen einer Kontingentlösung von acht (Integrierte Sekundarschulen) bzw. zehn Wochenstunden (Gymnasien) für die Fächergruppe Politik, Geschichte, Geographie und Ethik. Mit dieser Lösung sind jedoch im Zuge knapper Ressourcen für alle beteiligten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer neue Herausforderungen entstanden. Fragen nach konstruktiven Konzeptionen, Stundenverteilungen bis hin zur Etablierung eines Integrationsfaches Gesellschaftswissenschaften prägen zurzeit die Arbeit von Lehrkräften, Fachbereichen an den Schulen sowie die Phasen der Lehrkräftebildung. Das heißt, der Prozess einer erfolgreichen (Re-)Implementierung von Politischer Bildung bzw. die konstruktive Gestaltung und Aufstellung des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts in Berlin sowie der Demokratiebildung als Unterrichts- und Schulprinzip insgesamt ist nicht abgeschlossen, sondern befindet sich im Aufbruch.

Eine integrative Gesamtstrategie: Politische Bildung in Berlin

Schließlich ist die politische Bildung nicht nur Unterrichtsfach, sondern auch Unterrichts- und Schulprinzip. Als Prinzip aller Fächer bezieht sie sich auf die politische und gesellschaftliche Perspektive z. B. zu Themen wie Atomkraft, Künstliche Intelligenz, Genetik oder Transnationalität in den Naturwissenschaften oder Sprachen. Darüber hinaus findet politische Bildung als Unterrichtsprinzip statt z. B. in Form von Kontroversität, Meinungsvielfalt, demokratischer Mitbestimmung und anerkennder Kommunikation. Als Schulprinzip wird sie realisiert durch Beteiligungsmöglichkeiten in den Gremien, Schülerversammlungen und das Durchführen von Schüler_innenprojekten. Das Erleben von demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Diskriminierungsschutz kann dazu beitragen, „Schule als Ort der Demokratie“ i. S. von Demokratiebil-

derung zu *erfahren* (Dewey 1916/2000). Diese verschiedenen Dimensionen politischer Bildung sind in Berlin in einer „integrativen Gesamtstrategie“ zur politischen Bildung an Berliner Schulen zusammengefasst worden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019). Aktuell wird zudem ein Orientierungs- und Handlungsrahmen zur Demokratiebildung erarbeitet (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie i. E. 2020), dies zeigt, dass Politische Bildung über das Fach hinaus im Sinne der Demokratiebildung als zentrales Querschnittsthema von Seiten der Senatsverwaltung für die Berliner Schule gesetzt wurde (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015b). Dieser Orientierungs- und Handlungsrahmen formuliert Kompetenzen, Standards und Beispiele, um das Lehrkräftehandeln in diesem Feld zu unterstützen.

Damit hat das Land Berlin auf verschiedenen Ebenen administrativ die Stärkung von politischer Bildung und Demokratiebildung angestoßen. Die Umsetzung und Gestaltung liegt nun auch bei den Schulen, Lehrkräften und Schüler_innen sowie einer konstruktiven bildungspolitischen Begleitung und zur Verfügungstellung von Ressourcen, passenden Rahmenbedingungen, außerschulischen Kooperationen mit Trägern und Akteuren und Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte. Denn insbesondere Lehrkräfte stellen einen wesentlichen Einflussfaktor für gelungene Lerngelegenheiten dar (Hattie 2012). Eine bundesweite Befragung von gut 1.200 Lehrkräften lässt die Autoren Schneider und Gerold (2018) zu dem Schluss kommen, dass das Ausmaß schulischer Demokratiebildung eher mäßig sei. Lediglich 3,4% der Befragten bieten ihren Schüler_innen Demokratiebildung mit hoher Intensität in Bezug auf mögliche Elemente wie demokratiebezogene Themen, Schul- und Unterrichtskultur an. Positiv wird allerdings konstatiert, dass die Unterrichtskultur prinzipiell bei rund drei Viertel der Lehrkräfte demokratische Bildungsprozesse unterstützt, doch kommen Themen und insbesondere Formate der Demokratiebildung eher weniger zum Einsatz. Insgesamt wird der Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von etwas mehr als einem Drittel der befragten Lehrkräfte als niedrig und lediglich von gut zehn Prozent als hoch bewertet. Dies lässt sich mit der Entwicklung in Zusammenhang setzen, dass nicht nur die politische Bildung an Schulen unter Druck geraten ist, sondern diese auch in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung – bundesweit – an Stellenwert in den letzten zwei Jahrzehnten verloren hat (Achour/Lücke/Pech: i. E. 2020).

Von der Handlungskompetenz der Lehrkräfte aber im Feld der politischen Bildung und Demokratiebildung hängen die didaktische und in-

haltliche Gestaltung der entsprechenden Angebote in Unterricht und Schule ab. Somit können sie auch die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeiten der Schüler_innen sowie deren politische Einstellungen beeinflussen, das heißt deren Politikkompetenz (vgl. Detjen et al. 2012). All diese genannten Aspekte, die auch mit der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkräfte zusammenhängen, stehen im Zentrum der vorliegenden Studie.

Die vorliegende Studie: Zwischen Status quo und State of the Art

Die vorliegende Studie gibt einen Einblick in die politische Bildung und Demokratiebildung vor der Stärkung des Faches im Schuljahr 2018/19 an den Schulen der in Berlin befragten Schüler_innen. Die Daten wurden im Rahmen einer bundesweiten Umfrage erhoben, die im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung politische Bildung untersuchte⁶ (vgl. Achour/Wagner 2019). Die Angaben von 596 Berliner Schüler_innen werden hier berlinspezifisch ausgewertet. Anzumerken ist, dass sich aus den Ergebnissen keine Rückschlüsse auf die aktuelle Verteilung von Stunden und Inhalten ziehen lassen. Vielmehr illustrieren die Ergebnisse den Blick von Berliner Schüler_innen auf politische Bildung und Demokratiebildung und dokumentiert die Selbsteinschätzung bezüglich Fähigkeiten und politischer Einstellungen (das heißt, wie ist der Status quo nach Angaben der befragten Schüler_innen?). Mögliche Zusammenhänge werden aufgezeigt und an ausgewählten Stellen untersucht. Auf dieser Grundlage lassen sich Handlungsempfehlungen für die zukünftige Aufstellung des Faches Politische Bildung in Berlin sowie der Demokratiebildung als Ganzes, also den State of the Art, formulieren. Die weiterführende Fragestellung richtet sich somit auf die politische Bildung zwischen Status quo und State of the Art: Wo lassen sich Potentiale identifizieren, damit junge Menschen in Berlin als mündige, als politisch urteils- und handlungsfähige Bürger_innen die Schule verlassen?

⁶ In die bundesweite Studie sind die Daten von knapp 3.400 Schüler_innen eingeflossen.

3 ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN DER STUDIE

3.1 Ziele

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Beantwortung der Frage, welchen Stellenwert Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung an den Berliner Schulen und aus dem Blickwinkel der Schüler_innen haben. Die Daten sind im Schuljahr 2018/19 als Teil der Datenerhebung für die bundesweit ausgerichtete FES-Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019) erhoben worden und werden hier erstmals spezifisch für Berlin ausgewertet und analysiert.

Die Befragung erfolgte also, *bevor* das Fach Politische Bildung in Berlin zum Schuljahr 2019/20 in den Jahrgängen 7–10 eine Stärkung erfahren hat. Seither soll eine „Kontingentlösung“ für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (acht Wochenstunden pro Doppeljahrgangsstufe: Integrierte Sekundarschulen, zehn Wochenstunden pro Doppeljahrgangsstufe: Gymnasien) sicherstellen, dass das Fach verlässlich unterrichtet wird.

Die Ergebnisse können somit keine Auskunft über die seit 2019/20 vorgenommene Verteilung von Stunden und die inhaltliche Ausgestaltung geben. Sie lassen vielmehr Rückschlüsse auf Bedarfe und Potentiale sowie daraus resultierende Handlungsempfehlungen für die zukünftige Ausgestaltung des Faches Politische Bildung sowie des übergeordneten Themas der Demokratiebildung zu.

Da die Konzeption der vorliegenden Studie hinsichtlich Zielsetzungen, Fragestellungen und zugrunde gelegten Konstrukten identisch mit der FES-Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019: 23–39) ist, wurden die nachfolgenden Absätze mit einigen Ergänzungen aus der bundesweiten Studie übernommen. Untersucht wurden Merkmale des Politikunterrichts und der Demokratiebildung mit Fokus auf Inhalte, Methoden, didaktische Prinzipien und Formate. Diese werden im weiteren Verlauf definiert und wurden für die Befragung in Form eines Fragebogens für die Schüler_innen operationalisiert.

Vor dem Hintergrund untersuchter Facetten der Politikkompetenz wie Selbstwirksamkeit, Partizipation(sbereitschaft) sowie Haltungen und Einstellungen zu Demokratie, ihren Grundwerten, Institutionen und verschiedenen sozialen Gruppen sollen Rückschlüsse auf die Angebote und Möglichkeiten der politischen Bildung gezogen werden. Solche affektiven und motivationalen Aspekte wie Einstellungen können selbst Einflussfaktoren für Prozesse und Outcome politischer Bildung sein. Abschließend sollen aus den gesammelten Ergebnissen Handlungsempfehlungen für das Land Berlin formuliert werden.

Im Vergleich zu bereits vorliegenden Studien zur politischen Bildung sowie zu politischen Einstellungen von Jugendlichen (z.B. Abs/Hahn-Laudenberg 2017; Gaiser/Hanke/Ott 2016; Schneekloth/Albert 2019) ermöglicht die 2019 veröffentlichte, annähernd bundesweite Untersuchung einen entsprechend breiten Einblick in die quantitativen und qualitativen Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung, wie sie von Schüler_innen eingeschätzt werden. Die vorliegende berlinspezifische Auswertung kann somit hier teilweise vergleichend mit den Durchschnittswerten der bundesweiten Untersuchung betrachtet werden.

Die ebenfalls erhobenen politischen Einstellungen, die Selbstwirksamkeit und die Partizipation(sbereitschaft) lassen Interpretationen von möglichen Wirkungszusammenhängen mit Angeboten der politischen Bildung zu. Eine solche Erhebung und Analyse politischer Einstellungen von Schüler_innen lag lange nicht vor, weder berlinspezifisch noch für das Bundesgebiet. Weiterhin fehlte es an Erhebungen zu gruppenbezogenen Einstellungen (Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit), welche zwar bundesweit für die deutsche Gesamtbevölkerung, aber nicht für Schüler_innen vorlagen (Zick/Küpper/Krause 2016; Decker/Brähler 2018). Dieses Desiderat wurde aufgegriffen mit der bundesweiten Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019). Auf dieser Grundlage erfolgt schließlich hier eine berlinspezifische Auswertung. Für Nordrhein-Westfalen wurden im Rahmen der ICCS-Studie (Abs/Hahn-Laudenberg 2017) folgende gruppenbezogene Einstellungen fokussiert: Rechte von Migrant_innen und Geflüchteten, Gleichberechtigung von Frauen und Männern und Einstellungen zur europäischen Arbeitsmigration (Ziemes et al. 2017). Dagegen wurden Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Antisemitismus, antimuslimische Einstellungen oder Aspekte der Autoritarismusforschung nicht erfragt, werden hier aber mit verschiedenen Items aufgenommen.

Die vorgenommene Differenzierung nach Klassenstufen (9–10 sowie 11–13) und Schulformen (Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen (ISS))

lässt spezifischere Aussagen zur Relevanz politischer Bildung im Zusammenhang mit politischen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Partizipation(sbereitschaft) im Sinne von Facetten der Politikkompetenz an den jeweiligen Schulformen zu. Vor diesem Hintergrund können für die Schulformen und Klassenstufen möglicherweise spezifische Defizite identifiziert und explizite Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, wie „Instrumente“ der politischen Bildung wirksamer in der Institution Schule verankert und umgesetzt werden können. Aufgrund der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems und der häufig damit einhergehenden Bedeutung des Bildungshintergrundes des Elternhauses für den schulischen Erfolg der Kinder (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) liegt auch ein Fokus auf folgendem Erkenntnisinteresse: Bildet sich die häufige soziale Ungleichheit aufgrund von Disparitäten der Schüler_innen zwischen den Schulformen auch in einer politischen Ungleichheit, also anhand unterschiedlicher Zugänge zu Politik ab? Zeigt sich dies an verschiedenen Facetten ihrer Politikkompetenz wie politischen Einstellungen und politischer Selbstwirksamkeit?

3.2 Leitfragen

Folgende Leitfragen stehen im Zentrum der Untersuchung:

1. Welche Angebote politischer Bildung und von Demokratiebildung existieren an den Berliner Schulen ab der Jahrgangsstufe 9 bis in die Oberstufe?

Untersucht werden dafür der Umfang und die Gestaltung des Politikunterrichts (didaktische Prinzipien/Handlungsorientierung, Förderung zentraler Kompetenzen), das Angebot außerschulischer Kooperationen sowie Formate von Demokratiebildung für die Unterrichts- und Schulkultur.

2. Über welche Politikkompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Schüler_innen?

Neben der Einschätzung ihrer politischen Kompetenz stehen Haltungen und Einstellungen der Schüler_innen in Bezug auf folgende Aspekte im Zentrum: Politisches Interesse, Vertrauen in die Demokratie sowie Institutionen, Organisationen und Akteure, Partizipation(sbereitschaft), demokratische Grundwerte und Einstellungen zu sozialen Gruppen (Migrant_innen, Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens).

3. Welche Rückschlüsse für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Berliner Schule können gezogen und welche Handlungsempfehlungen können formuliert werden?

3.3 Was ist (gute) politische Bildung? Eine Begriffsklärung

Die Möglichkeiten der politischen Bildung – schulisch und außerschulisch – sind vielfältig. Für die Schule lassen sich drei Praxisfelder der politischen Bildung differenzieren (Henkenborg 2014):

1. Politische Bildung als Unterrichtsfach
2. Politische Bildung als fachübergreifendes Prinzip (als „Prinzip aller Fächer“)
3. Politische Bildung als Schul- und Unterrichtsprinzip im Rahmen der Demokratiebildung

Nicht zuletzt spiegelt sich das auch in den verschiedenen Begrifflichkeiten und Ansätzen wider, die häufig vergleichbare globale Zielsetzungen verfolgen, sich überschneiden und selten klar voneinander differenziert sind: Politische Mündigkeit, Emanzipation, Anerkennung von Demokratie, Vielfalt, Grund- und Menschenrechten, Antidiskriminierung, Urteils-/Handlungskompetenzen. Neben der politischen Bildung hat sich in den letzten Jahren auch der Begriff der Demokratiebildung etabliert, mit welchem Ansätze des politischen Lernens der Politikdidaktik und des Demokratie-Lernens der Demokratiepädagogik zusammengeführt werden.⁷ Diese haben jeweils einen inhaltlichen und einen konzeptuellen Bezug zu (curricularen) Querschnittsthemen und Ansätzen wie dem Globalen Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, antirassistische/Diversity Bildung, „interkulturelles“ Lernen, Europa-, Menschenrechtsbildung, Medienbildung/Digitalisierung, sozialem Lernen usw. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015b).

Vor diesem Hintergrund geht die Untersuchung von einem weiten Verständnis politischer Bildung aus. Neben den Fächern der politischen Bil-

⁷ Ein politikdidaktischer Bezug auf den Demokratiebegriff wie Demokratiekompetenz(en) oder Demokratiefähigkeit findet sich auch bei vielen Politikdidaktiker_innen (Reinhardt 2010; Himmelmann 2005; Detjen 2002; May 2007; Henkenborg 2002).

dung bezieht sich das Verständnis auch auf den Ansatz der „politischen Bildung als Prinzip aller Fächer“, als fachübergreifendes Prinzip. Das heißt, dass gesellschaftspolitische Fragen auch im Biologie- und Physikunterricht (Genetik, Atomkraft: vgl. Dittmer et al. 2016), in künstlerischen Fächern (Was darf Kunst? Z. B. die Aktionen des Zentrums für politische Schönheit?)⁸ oder den Sprachen (Wahlen in den USA, Brexit) und allen weiteren Fächern – auch unter Anwendung der domänenspezifischen Kompetenzen – thematisiert werden können. Das Politische gilt als Konstituens, als Definitionsmoment jeder Sache und ist damit allen Disziplinen inhärent (Fischer 1970: 119). Lechner-Amante verweist darauf, dass bei einer Vernachlässigung dieses Phänomens das Politische nicht verschwinde, sondern unreflektiert bleibe und im Zweifel wie vorgefunden hingenommen werde (2014: 203f.). Dies steht der Förderung von Mündigkeit in der Institution Schule im Weg.

Ebenso versteht sich politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung. Die allgemeine Annahme, dass ein positives Verhältnis zwischen einer demokratischen, partizipatorischen Unterrichts- und Schulkultur und politischen Einstellungen und Verhaltensweisen existiert, scheint sich auch empirisch zu bestätigen (Geboers et al. 2013; Deimel/Hahn-Laudenberg 2017).

Insbesondere die Aspekte zur Schul- und Unterrichtskultur lassen sich im Konzept der Demokratiebildung finden; sie gelten als „Gelegenheitsstruktur für Demokratielernen“ (Edelstein 2009). In Anlehnung an Dewey (1916/2000) wird davon ausgegangen, dass Schule in offenen Gesellschaften demokratiebezogene Erfahrungen ermöglichen kann und zum Lernraum für Demokratie wird, wenn Schüler_innen sich mit gesellschaftsrelevanten Problemen auseinandersetzen, ihre Interessen einbringen, Lösungsprozesse gestalten, mitbestimmen und Verantwortung übernehmen: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916/2000: 121; Oelkers 2009).

In den Empfehlungen der KMK zur Demokratiebildung in Unterricht und Schule werden folgende Kriterien aufgelistet (KMK 2018: 8), welche zentrale Prinzipien des Demokratielernens wie Anerkennung, Emanzipation, Partizipation, Transparenz beinhalten (Hafeneger et al. 2002).

8 Vgl.: <https://www.politicalbeauty.de> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020).

Eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung manifestiert sich demnach

- in der Schul- und Unterrichtskultur einer Schule sowie einer wertschätzenden und diversitätsbewussten Kommunikation innerhalb der Schule,
- in der curricularen Verankerung in den Fächern sowie in fächerverbindenden, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Zusammenhängen,
- in der Schulorganisation z. B. im Entwicklungsgrad von Mitwirkungsgremien sowie in der Einführung und Pflege parlamentarischer Formen in Form von Klassenräten und vergleichbaren Gremien,
- in der aktiven demokratiefördernden Einstellung der Lehr- und Fachkräfte,
- im Führungsstil der Schulleitung,
- in den Kommunikationswegen zwischen den verschiedenen Gruppen der Schule sowie
- in der Transparenz der Information und der Meinungsbildung (vgl. KMK 2018).

Dimensionen eines weiten Begriffs politischer Bildung

Kerr (1999) und in Anlehnung daran Deimel/Hahn-Laudenberg (2017: 256) differenzieren drei Perspektiven hinsichtlich der Beziehung von schulischen Lerngelegenheiten und Bürgerschaft (citizenship): *Education about/through/for citizenship*. Dies wird hier für die politische Bildung – auch mit Blick auf das Konzept Demokratiebildung – adaptiert in folgenden Dimensionen:⁹

1. Politische Bildung über Demokratie,
2. Politische Bildung durch Demokratie und
3. Politische Bildung für Demokratie.

⁹ Teils werden die internationalen Bezeichnungen wie citizenship/citizen/civic education auch in der Politikdidaktik verwendet (vgl. Kenner/Lange 2018; Edelstein 2009), im deutschsprachigen Raum ist der Begriff „politische Bildung“ immer noch der am weitesten verwendete. Vgl. Citizenship Education der UNESCO-Kommission: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education/bildung-zur-praevention-von-gewalttaetigem> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020).

Der Bildungsbegriff der politischen Bildung verdeutlicht jeweils die Subjektorientierung der drei Dimensionen. Damit spiegeln sich terminologisch die beiden normativen und im konstruktiven Spannungsverhältnis stehenden Bezugspunkte der politischen Bildung wider: die Zielsetzung der Mündigkeit des Individuums und die Stabilität der Demokratie. Mit der Förderung von kritischer Urteils- und Handlungsfähigkeit als zentrale Kompetenzen steht dahinter das Verständnis, dass Demokratien durch die Kritikfähigkeit ihrer Bürger_innen lebendig sind und sich im konstruktiven Wandel befinden.

„Politische Bildung über Demokratie“ bezieht sich auf die Vermittlung von Inhalten und domänenspezifischen Kompetenzen im fachlichen Unterricht (s. u.). „Politische Bildung durch Demokratie“ realisiert sich durch demokratiebezogene, partizipatorische Mitbestimmungsangebote als Unterrichts- und Schulprinzip (vgl. Himmelmann 2005). „Politische Bildung für Demokratie“ stellt ein Globalziel der Institution Schule dar, wie durch die Integrationsfunktion von Fend formuliert wird (2006, Hahn-Laudenberg/Achour i. E. 2020). Diese drei Dimensionen sind durch Interdependenzen gekennzeichnet und verhalten sich komplementär zueinander (vgl. Himmelmann 2005).

3.4 Im Rahmen der Studie erhobene Konstrukte

Im Rahmen der Studie werden Indikatoren untersucht, die sowohl Aussagen zu den Voraussetzungen der Schüler_innen („Input“), zum Prozess der politischen Bildung als auch zu deren möglichen Wirkungen („output/outcome“) liefern.

Bezüglich des Inputs wurden die Schüler_innen zur Jahrgangsstufe, Schulform sowie zu sozialen und kulturellen Variablen befragt. Nicht erhoben wurden ökonomische Variablen, da die Schüler_innen nicht immer dazu Auskunft geben können oder möchten und dies zu großen Ausfällen im Antwortverhalten führen kann. Es ist aber plausibel anzunehmen, dass kulturelles und soziales Kapital in einem engen Zusammenhang mit ökonomischen Variablen stehen. Die Lehrkräfte (Ausbildung, Unterrichtsstil, Alter etc.) wurden aus forschungsökonomischen Gründen ebenfalls nicht befragt, auch wenn es sich hierbei um aufschlussreiche weitere Variablen handelt. Die Wahrnehmung des Unterrichtsstils durch die Schüler_innen kann diese Facette zumindest teilweise abbilden.

Insgesamt legt die Untersuchung einen Schwerpunkt auf die prozess- und output-bezogenen Aspekte. Als zentrale Indikatoren einer gelungenen politischen Bildung und Demokratiebildung (Prozessdimension) wurden identifiziert und für den Fragebogen operationalisiert: zeitlicher Umfang des Faches Politik, zentrale Inhaltsfelder der politischen Bildung in den Lehrplänen und als Querschnittsthemen, Vermittlung domänen-spezifischer Kompetenzen, Berücksichtigung didaktischer Prinzipien als „Gütekriterien“, Angebote außerschulischer Kooperationen, Einsatz handlungsorientierter Methoden, Formate der Demokratiebildung, Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Schule. Sie stellen qualitative und quantitative Einflussfaktoren auf Lerngelegenheiten der politischen Bildung dar und werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Bedeutung und Operationalisierung erläutert.

Zur Outcome-Dimension, welche übergeordnet als Politikkompetenz bezeichnet wird, lassen sich Wissen, Einstellungen und Verhalten zählen (vgl. Geboers et al. 2013; Abs/Hahn-Laudenberg 2017: 258). Das Modell der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012) beinhaltet explizit die Urteils- und Handlungskompetenz. Aufgrund begrenzter Ressourcen wurde weder ein Wissens- noch ein Kompetenztest bei den Schüler_innen durchgeführt. Einstellungen und Verhalten werden in Anlehnung an Detjen et al. (2012) sowie an die politische Kulturforschung in Bezug auf folgende Elemente erhoben: Politisches Interesse und Selbstwirksamkeit, Partizipation(sbereitschaft), Vertrauen in die Demokratie und gesellschaftliche Institutionen, Einstellungen zu demokratischen Grundwerten und sozialen Gruppen.

Soweit vorhanden wurden Items und Messinstrumente aus der Forschung zur Politikdidaktik, Demokratiebildung und der Einstellungsforschung verwendet, andere wurden entlang der politikdidaktischen Theorie im Zuge der Untersuchung von Achour/Wagner 2019 entwickelt.

Hervorzuheben ist, dass Abb. 1 kein abschließendes Wirkungsmodell der politischen Bildung darstellt, welches alle für die politische Bildung relevanten Aspekte berücksichtigt. Denn sowohl der Prozess als auch der Outcome werden von verschiedensten Sozialisationsinstanzen beeinflusst, die in der Untersuchung vor allem aus forschungsökonomischen Gründen nicht berücksichtigt werden und ebenfalls Einfluss auf die Dimensionen des Outcomes haben können, wie z.B. Lehrer_innen, Familie, Freund_innen, (soziale) Medien.

Abb. 1: Modell zur Untersuchung der Relevanz der politischen Bildung an Schulen

Input	Prozess	Output/Outcome
Voraussetzungen der Zielgruppen Schüler_innen: • Soziale, • ökonomische (werden nicht erhoben), • kulturelle Variablen Lehrkräfte: (wird nicht erhoben) • Ausbildung • Unterrichtsstil • Stellenumfang • Tätigkeitsdauer • Alter • Berufsverständnis • Kompetenzprofil • Selbstwirksamkeit	Angebote der politischen Bildung /Demokratiebildung Politische Bildung als Unterrichtsfach: • Zeitlicher Umfang • Inhalte Politikdidaktik • Kompetenzen • Methoden • Didaktische Prinzipien Politische Bildung als Querschnittsaufgabe: • Inhalte • Kompetenzen • Außerschulische Angebote Demokratische Schul-/Unterrichtskultur: • Demokratisches Unterrichts-/Schulklima • Außerschulische Angebote • Mitbestimmungsmöglichkeiten	Aspekte der Politikkompetenz Politisches Interesse Politische Selbstwirksamkeit Politische Einstellungen • Demokratievertrauen • Vertrauen in Institutionen, Akteure und Gruppen • Einstellungen zu demokratischen Grundwerten • Gruppenbezogene Einstellungen Partizipationsbereitschaft (Problembezogene) Partizipation

Quelle: Achour/Wagner 2019: 30

Prozess: Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung

Für die Dimension „Prozess“ wurden die folgenden Indikatoren operationalisiert: zeitlicher Umfang, Inhalte, Kompetenzen, Methoden, didaktische Prinzipien, außerschulische Angebote, demokratisches Unterrichts-/Schulklima und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule.

Inhalte und Themen

Für die politische Bildung existiert kein Wissenskanon. Aufbauend auf einer bundesweiten analysierenden Sichtung der Lehrpläne, welche für die Untersuchung von Achour/Wagner (2019) vorgenommen wurde, kann zusammengefasst werden, dass Schüler_innen über verschiedene zentrale Inhaltsfelder eines weiten Politikbegriffs einen Einblick in das Politische erhalten sollen. Bei der Erhebung wurde in Anlehnung an die identifizierten zentralen Inhalte nach folgenden Aspekten gefragt (vgl. 6.1.3, 6.2.4): Grund- und Menschenrechte, Demokratie in Deutschland, Europäische Union, Recht, Wirtschaft, Globalisierung/Internationale Politik, Ökologie/Nachhaltigkeit, Medien/Digitalisierung, verschiedene Formen des Zusammenlebens und von Lebensentwürfen, demokratische Werte wie Freiheit und Gleichheit, Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus/Rechtspopulismus, Muslimfeindlichkeit.

Kompetenzen und Fähigkeiten

Weder für die politische Bildung noch für die Demokratiebildung existiert ein allgemeingültiges Kompetenzmodell (Detjen et al. 2012 „Politikkompetenz“; GPJE 2004; Behrmann et al. 2004 „Demokratie-Kompetenzen“, Himmelmann 2005; KMK 2018; Schneider/Gerold 2018; Henkenborg 2014; Achour et al. 2020).¹⁰

Als Minimalkonsens – ohne die Dimension Wissen zu berücksichtigen¹¹ – und mit Blick auf die existierenden didaktischen und pädagogischen

¹⁰ Der Europarat formuliert 20 „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“, welche sich in die Kategorien Werte (Wertschätzung von Menschenwürde/Menschenrechte, kultureller Vielfalt, Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit), Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen sowie kritisches Denken differenzieren (Europarat 2016).

¹¹ Abs und Hahn-Laudenberg (2017) weisen die Bedeutung von Wissen für Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen nach. In dieser Untersuchung wird kein Wissenstest durchgeführt (vgl. zum Einsatz von Wissenstests z. B. Oberle/Forstmann 2015).

Modelle, aber auch auf die (fachlichen und überfachlichen) Lehrpläne werden für diese Studie folgende drei Kompetenzbereiche operationalisiert (vgl. 6.1.4):

1. Analysekompetenz¹² als Fähigkeit, sich immer wieder aufs Neue politische Fragestellungen hinsichtlich (eigener und anderer) Interessen, Lösungsmöglichkeiten und Entscheidungen erschließen und verstehen zu können.
2. Urteilskompetenz, um politische Akteure, Lösungen, Entscheidungen unter Berücksichtigung von Urteilkategorien und Perspektiven bewerten und sich „eine eigene Meinung bilden zu können“. So ist z. B. für die spätere Bürger_innenrolle auch das Wählen ein basales Urteil über Akteure und Politik.
3. Handlungskompetenz, um politische und gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten kommunikativ, partizipatorisch und prozedural nutzen zu können.

Zur Erhebung domänenspezifischer Kompetenzen existieren für die politische Bildung bisher keine validen Messinstrumente, wie z. B. in Form getesteter Skalen. Um einen Einblick zu erhalten, welche Fähigkeiten vor allem aus Perspektive der Schüler_innen gefördert werden, wurden sie befragt, ob sie im Politikunterricht lernen, (1) politische Probleme zu verstehen (Analysieren), (2) sich eine eigene Meinung zu bilden (Urteilen) und (3) wie man sich an politischen und gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann (Handeln).

Didaktische Prinzipien und Beutelsbacher Konsens als „Gütekriterien“

Politisches Urteilen und Handeln wird angeregt durch Lernangebote, die kontrovers, problemorientiert, aktuell, schüler_innenorientiert und exemplarisch sind (Achour et al. 2020; Wohnig 2018a/2018b; Petrik 2014; Grammes 2014a/b; Goll 2014; Reinhardt 2014: vgl. 6.1.4, 6.1.5). Insbesondere Methoden der Handlungsorientierung trainieren die Fähigkeiten, welche politisches Handeln ausmachen: Konflikte austragen, Kompromisse schließen, Entscheidungen verhandeln, Perspektiven übernehmen

¹² Analysekompetenz wird vor allem in den Lehrplänen als eigenständiger Kompetenzbereich herausgestellt.

und Ambiguitätstoleranz einüben. Prinzipien und Methoden sollen einen ausschließlich auf Fakten basierenden, institutionenkundlichen Unterricht vermeiden und neben politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit politische Selbstwirksamkeit fördern (vgl. Jasper/Ziemes/Abs 2017).

Schließlich spiegeln sich diese Prinzipien und Ziele, vor allem die Kontroversität und Schüler_innenorientierung, auch im Beutelsbacher Konsens wider (Wehling 1977): Dieser als Grundstein schulischer und außerschulischer Bildung geltende Konsens verdeutlicht zugleich, dass seine erste Forderung, das Indoktrinationsverbot, gerade nicht erfüllt wird, wenn Schule „neutral“ ist (Schedler/Achour/Elverich/Jordan 2019a, Koschmieder/Koschmieder 2019). Nicht Neutralität schützt vor Indoktrination, sondern Kontroversität. Dazu gehören sowohl die Auseinandersetzung mit einem breiten Meinungspluralismus als auch das Markieren von Grenzen, wenn demokratische Grundwerte verletzt werden: Diskriminierung, Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit sind keine Meinungen, sondern Menschenrechtsverletzungen. Dieser entscheidende Unterschied ist der Sockel zur Förderung von Ambiguitätstoleranz und damit zur Anerkennung von Pluralismus als grundlegendes Merkmal von Demokratie.

Erhoben wird somit der Einsatz verschiedener handlungsorientierter Methoden sowie die Zustimmung zu unterschiedlichen Aussagen im Hinblick auf die Anwendung didaktischer Prinzipien durch die Lehrer_innen:¹³ Aufzeigen und Zulassen verschiedener Sichtweisen (Kontroversität), Lösungsansätze (Problemorientierung), Aktualität, Exemplarität, Produktorientierung/Handlungsorientierung versus Überkomplexität, Oberflächlichkeit, langweilige Darstellung (vgl. 6.1.4, 6.1.5, 6.3.10). Anhand der Einschätzung der Schüler_innen lassen sich schließlich Rückschlüsse auf die Prozessqualität der politischen Bildung ziehen.

Partizipatorisches und offenes Unterrichts- und Schulklima

Der Beutelsbacher Konsens und die dargestellten didaktischen Prinzipien sind zugleich Grundlagen für ein offenes Unterrichts- und Schulklima, da sie eine diskursive Gestaltung erfordern (vgl. Watermann 2003) und auf

¹³ Didaktische Prinzipien sind ebenfalls komplexere Konstrukte, für die allerdings keine Messinstrumente in der politischen Bildung zur Verfügung stehen. Daher wird sich in vorliegender Untersuchung mit ersten, im Zuge der bundesweiten Befragung von Achour/Wagner (2019) entwickelten Fragestellungen dem Untersuchungsgegenstand angenähert.

Mitbestimmung und Teilhabe angelegt sind (Diedrich 2008). Ein Klima der Anerkennung und des respektvollen Miteinanders sind vor allem in einer tendenziell hierarchisch organisierten Institution wie Schule grundlegend, wenn eine konstruktive Lernumgebung und demokratische Strukturen des Zusammenlebens geschaffen werden sollen. Gutzwiller-Helfenfinger und Ziemes sehen einen deutlichen Zusammenhang zwischen offenem Unterrichtsklima und demokratierelevanten Einstellungen sowie zwischen negativ erlebten Sozialbeziehungen (Viktimisierung) und demokratiedistanten Einstellungen (2017: 292). Vor dem Hintergrund, dass Schule ein Ort des formellen und informellen Lernens (Scheerens 2009) für politische Einstellungen und Verhaltensmuster ist, werden die Schüler_innen befragt, wie sie die Integration demokratischer Elemente in der Unterrichts- und Schulkultur wahrnehmen. Als Indikatoren werden erhoben: gleiche Rechte, Mitbestimmung, Vielfalt und Begründen von Meinungen, Konfliktfähigkeit, Fairness und Toleranz, Transparenz (vgl. 6.2.5 in Anlehnung an Items zur Unterrichts- und Schulkultur in: Schneider/Gerold 2018 und Diedrich 2008).

Außerschulische Kooperationen

Neben dem Ermöglichen von Begegnungen mit Akteuren aus Politik und Gesellschaft bietet sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Mobbing, Fragen nach Identität sowie politischen und religiösen Deutungsangeboten die Öffnung von Schule und die Kooperation mit externen Bildungsträgern, Institutionen und Organisationen an (vgl. 6.2). So können z. B. bei aktuellen Entwicklungen (Identitäre Bewegung, salafistische Gruppen) außerschulische Träger mit ihrer spezifischen Expertise kompetent auf Phänomene reagieren: Sie eröffnen jenseits von schulischen Bewertungsrastern andere Zugänge zu den Lebenswelten der Schüler_innen (vgl. Elverich 2017), greifen Emotionen auf (Besand/Overwien/Zorn 2019; Richter/Frech 2019) und erzeugen Multiperspektivität hinsichtlich gesellschaftlicher Diversität. Insbesondere diese wird von einer immer noch eher homogenen Lehrer_innenschaft in der Institution Schule kaum abgebildet (Karakaşoğlu/Doğmuş 2018). Da auch die Wirkungsforschung trotz der Kurzzeitigkeit der außerschulischen Angebote auf Möglichkeiten von Nachhaltigkeit und Veränderungen verweist (Balzter et al. 2014; Bischoff et al. 2011), werden die Schüler_innen danach befragt, ob in den letzten zwölf Monaten Politiker_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten etc. eingeladen wurden.

Partizipationsmöglichkeiten in der Schule

Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule stehen mit der Annahme im Zusammenhang, dass sie die generelle gesellschaftliche und politische Partizipationsbereitschaft positiv beeinflussen (vgl. Edelstein/Fausser 2001; Himmelmann 2001), vor allem wenn ein Transfer auf komplexe soziale und politische Zusammenhänge geschaffen wird (vgl. Reinhardt 2010; Reinhardt/Tillmann 2002).¹⁴ Neben den in den Schulgesetzen verankerten Mitbestimmungsmöglichkeiten (Klassen-/Schulsprecher_innen etc., vgl. Palentin/Hurrelmann 2003) werden in der Studie daher die Schüler_innen auch nach weiteren schulischen und außerschulischen Formaten befragt (vgl. 6.2.1): z. B. Klassenrat, Demokratie-/Kinderrechtetag, Projektwochen, Streitschlichtungs-/Mentoringprojekte (vgl. zu Formaten der Demokratiebildung: Edelstein/Frank/Sliwka 2009 sowie in Anlehnung die daran formulierten Items: Schneider/Gerold 2018: 23).

Outcome: Politisches Interesse, Partizipation(sbereitschaft) und Einstellungen

In Hinblick auf die Dimension „politische Bildung für die Demokratie“ ist der Outcome im Sinne der Politikkompetenz von besonderem Interesse: das Verhältnis der Schüler_innen zu Aspekten von Politik und Demokratie im Zusammenhang mit den im Unterricht vermittelten Inhalten und Kompetenzen, didaktischen Prinzipien und Methoden. Was lässt sich über die politische Selbstwirksamkeit der Schüler_innen sagen? Über welche Einstellungen und Haltungen zur Demokratie, ihren Werten und gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen verfügen sie? Wie verhält es sich mit ihrem gesellschaftlichen Engagement?

Politisches Interesse

Ein zentraler Aspekt politischer Involvierung ist das politische Interesse (vgl. 6.3). Damit verbunden wird eine entsprechende Aufmerksamkeit für das politische Geschehen und möglicherweise auch eine höhere politische Handlungsbereitschaft. Als wesentliche Einflussgrößen auf das politische Interesse bestätigen sich in der Forschung immer wieder das Lebensalter,

¹⁴ Vgl. zur Debatte von Politik und Demokratie-Lernen zusammenfassend: May 2008.

das Geschlecht (Gender Gap) und Bildung (Gille et al. 2016; Schneekloth 2015). Mit höherem Alter und höherer Bildung steigt das Interesse, während sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen weibliche Befragte häufig weniger politisch interessiert sind als männliche (Gille et al. 2016). Anders stellen sich die Ergebnisse in der aktuellen Shell Jugendstudie dar (vgl. Schneekloth/Albert 2019). Für diese Studie wird sowohl das Interesse als Form politischer Involvierung erhoben als auch danach gefragt, mit wem die Schüler_innen aus ihrem sozialen Umfeld wie häufig Gespräche über Politik führen: Eltern, Geschwister, Freund_innen, Social Media, Mitschüler_innen, Lehrer_innen (vgl. 6.3.2).¹⁵

Politische Selbstwirksamkeit

Die Forschung belegt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen politischer Kompetenz und Selbstwirksamkeitseinschätzungen (Jasper et al. 2017, vgl. 6.3.10). Die politische Selbstwirksamkeit ist dabei nicht nur mit der Bewertung der eigenen politischen Handlungsfähigkeit verknüpft (Gille 2016: 40), sondern scheint auch mit dem Engagement in politischen Institutionen im Zusammenhang stehen zu können (Oberle 2017). Um Aussagen zur Selbstwirksamkeit der Schüler_innen vornehmen zu können, werden deren Selbsteinschätzungen hinsichtlich verschiedener politischer Aktivitäten untersucht: Diskussion über einen Zeitungsartikel, Einnahme eines Diskussionsstandpunktes (öffentlich und vor der Klasse), aktive Schüler_innenvertretung, Organisation einer Schüler_innengruppe, Verfolgen einer politischen Diskussion im Fernsehen, Schreiben eines Briefs/E-Mail an die Zeitung, Posting zu politischen Themen.

Partizipation(sbereitschaft)

Partizipation und gesellschaftliches Engagement sind relevant für die Schaffung von Legitimität von Demokratie und als soziales Kapital (Vertrauen und Kontakte) für gesellschaftliches Zusammenleben (Putnam 1995). Darunter lassen sich Aktivitäten für politische und soziale Ziele und Interessen fassen, aber auch das Eintreten für und das Unterstützen von anderen Menschen.

¹⁵ Die Formulierung der Items zur Erhebung der Diskussion von Schüler_innen mit verschiedenen Akteuren erfolgte in Anlehnung an Gille 2016.

Mit van Deth lässt sich politische Partizipation von sozialer Partizipation abgrenzen, einem Engagement, das auf soziale, lokale Probleme und Zivilgesellschaft gerichtet ist wie z. B. Aktivitäten in Jugendorganisationen, der Feuerwehr oder in Vereinen. Politische Partizipation hat das Ziel, politische Entscheidungen zu beeinflussen (vgl. van Deth 2009).

Eine weitere Differenzierung bezieht sich auf konventionelle und unkonventionelle Formen (z. B. parteibezogene Aktivitäten vs. Demonstrationen, Bürgerinitiativen). Davon unterschieden werden Formen des politischen Konsums (z. B. Boykott von Waren) und politischer Kommunikation (Unterschriftensammlungen, E-Mails/Briefe mit politischen Positionen verfassen) (vgl. van Deth 2014).

Um die Vielfalt und auch den Wandel von Engagement bei Kindern und Jugendlichen möglichst weit zu erfassen, ist es zielführend, einen breiten Partizipationsbegriff zu verwenden, welcher sich hier insbesondere auch auf die problembezogene Partizipation bezieht. So erlangen z. B. Protestbewegungen, kollektive Partizipationsgelegenheiten und Beteiligungsformen im Rahmen von Social Media eine neue Bedeutung (Gille et al. 2016; Kahne et al. 2014; Hasebrink/Lampert/Thiel 2020).

Schule soll zu Partizipation befähigen und für Beteiligung motivieren. Einfluss auf Engagement und Partizipation haben das politische Interesse, soziale, vor allem politisch aktive Netzwerke und die Ressource Bildung (Gaiser/Rijke 2016). Konkret wird in Bezug auf die Partizipation(sbereitschaft) gefragt: Sind die Schüler_innen für politische und soziale Ziele aktiv (vgl. 6.3.7, 6.3.9) und welche Formen der politischen, problembezogenen Interessenbekundung bzw. -durchsetzung (vgl. 6.3.8) nehmen sie wahr?¹⁶

Haltungen und Einstellungen

Für die Demokratie ist eine prinzipielle Akzeptanz und ein Mindestmaß an Vertrauen relevant (Almond/Verba 1963). Ebenso gilt Vertrauen als ein entscheidender Aspekt sozialen Kapitals (Putnam 1995). Vor diesem Hintergrund wird das Vertrauen der Schüler_innen in die Institutionen der etablierten Politik, Exekutive, Judikative, der Wirtschaft, Interessengruppen und Organisationen der Zivilgesellschaft, in NGOs (Nichtregie-

¹⁶ Die Items wurden verwendet in Anlehnung an: Gaiser/Rijke 2016; Deimel/Hahn-Laudenberg 2017; Schneekloth 2015.

rungsorganisationen) und (soziale) Medien erhoben. Diese Akteure gewährleisten unter anderem die Interessenartikulation und -durchsetzung und schließlich beruht die Gewaltenteilung auf ihrem Zusammenspiel. Ein permanentes Misstrauen würde langfristig auch die repräsentative Demokratie per se in Frage stellen.

Um die Zufriedenheit der Schüler_innen mit der „Idee der Demokratie“ und deren Verfassungsrealität vergleichen zu können, werden in der Studie beide Aspekte erhoben (vgl. 6.3.4, 6.3.5, Decker/Brähler 2018; Schneekloth 2015). In der Regel liegt die Zustimmung höher, je abstrakter nach dem Demokratiekonzept gefragt wird (Decker/Kiess/Schuler/Handke/Brähler 2018). Mit Demokratiekonzepten können unterschiedliche Vorstellungen verbunden sein, die in der Verfassung in der Form nicht verankert sein müssen. In dieser wahrgenommenen Diskrepanz können Misstrauen und Distanz begründet sein, z. B. hinsichtlich Transparenz, Kommunikation, Entscheidungsfindung und Teilhabemöglichkeiten. Als Folge kann die Responsivität, die Offenheit des politischen Systems in Frage gestellt werden. Politische Bildung kann solche kognitiven Dissonanzen „zwischen Idee und Wirklichkeit“ aufgreifen. In der Studie werden daher beide Dimensionen – abstrakte Demokratiekonzepte und Zufriedenheit mit der Praxis – erhoben. Ein gewisses Misstrauen kann schließlich auch – z. B. angestoßen durch Prozesse politischer Bildung – als konstruktive Kritik zu politischem Engagement und zur Weiterentwicklung von Demokratie beitragen (Inglehart 1977; vgl. Fuchs 2002).

Ein genaueres Bild zu Einstellungen, Vertrauen und Misstrauen gegenüber Demokratie ermöglicht Aussagen zu Grundwerten und Normen, wie sie in der Verfassung verankert sind: Daher werden die Einstellungen der Schüler_innen zur Demonstrations-, Meinungs- und Pressefreiheit, zu Minderheitenrechten und zum Streikrecht erhoben. Vor dem Hintergrund zunehmender rechtspopulistischer Einstellungen werden in Anlehnung an die Autoritarismusforschung ebenfalls so genannte Law-and-order-Orientierungen bei den Schüler_innen untersucht, welche von einem großen Teil der „erwachsenen“ Bevölkerung geteilt werden. So sind mehr als drei Viertel der Ansicht, Verbrechen sollten härter bestraft werden (vgl. Zick/Küpper/Krause 2016; vgl. Zick/Küpper/Berghan 2019).

Die Akzeptanz von Pluralismus und Freiheitsrechten für alle zeigt sich auch an den Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen, die als anders oder fremd markiert bzw. wahrgenommen werden: Migrant_innen, Asylsuchende, Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens. Insbesondere diesen Gruppen gegenüber haben abwertende Einstellungen in den

letzten Jahren zugenommen, wie Untersuchungen unter Erwachsenen zeigen. (Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Krause 2016; Zick/Küpper/Berghan 2019). Vor diesem Hintergrund sind für die Untersuchung die Einstellungen der Schüler_innen, der nächsten Generation, für das Zusammenleben in Vielfalt von besonderem Interesse.

Wir fragen deswegen in der Studie danach, wie hoch das Vertrauen der Schüler_innen in die Demokratie als Staatsform allgemein und in ihre Umsetzung ist (vgl. 6.3.5). Welchen Institutionen, Gruppen und Organisationen vertrauen Sie (vgl. 6.3.3, in Anlehnung an Albert/Hurrelmann et al. 2011; Schneekloth 2015; Ziemes et al. 2017)? Welche Haltungen haben Sie gegenüber demokratischen Werten, wie sie in den Grundrechten verankert sind (vgl. 6.3.6) und gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen, die besonders von Diskriminierung und menschenfeindlichen Einstellungen betroffen sind (vgl. 6.3.11)?

¹⁷ Items wurden übernommen aus der Forschung zu Autoritarismus, Rechtspopulismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit): Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Krause 2016; Brettfeld/Wetzels 2007.

4 METHODE

Die im Folgenden dargestellte Analyse basiert auf an Berliner Schulen erhobenen Befragungsdaten, die im Rahmen einer bundesweiten Paper-Pencil-Befragung für eine FES-Studie zur Relevanz politischer Bildung und Demokratiebildung an Schulen von Sabine Achour und Susanne Wagner im Zeitraum von Ende 2018 bis Sommer 2019 erfasst wurden. Bei dieser Befragung wurden Fragebögen an Schulen verschickt, durch die Lehrkräfte in den Klassen verteilt und von den Schüler_innen ausgefüllt (vgl. Achour/Wagner 2019: 39 f.). Es handelte sich hierbei also um eine Klassenzimmerbefragung, die den Vorteil mit sich bringt, dass die Schüler_innen keine weiteren Daten preisgeben mussten und die Befragung schulorganisatorisch leicht umsetzbar war. Nachteilig ist zu bewerten, dass das Befragungssetting keine gänzlich unabhängige Situation darstellte, da die Befragung stets von Lehrkräften methodisch gerahmt bzw. angeleitet wurde. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig und anonym. Im Anschluss an die Erhebung wurden die Fragebogendaten digital eingegeben (vgl. ebd.: 40).

Die Ansprache der Lehrkräfte und Schulen, deren Lernende an der Befragung teilnahmen, erfolgte über die Netzwerke der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Arbeitsbereiches Politikdidaktik/Politische Bildung des Otto-Suhr-Instituts für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. Somit handelt es sich um keine repräsentative Studie: Die Stichprobe ist als Convenience Sample einzuordnen (vgl. Döring/Bortz 2016: 305). Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse der folgenden Analyse zu berücksichtigen: Der Anspruch einer Populationsbeschreibung wird nicht erhoben (Döring/Bortz 2016: 307), auf inferenzstatistische Verfahren sowie die Berechnung bzw. Angabe von Signifikanzen wurde entsprechend verzichtet. Nichtsdestotrotz bieten die Ergebnisse aufschlussreiche Hinweise im Hinblick auf die politische Bildung und Demokratiebildung an Schulen, welche Rückschlüsse und das Formulieren von Handlungsempfehlungen zulassen (vgl. Achour/Wagner 2019: 42; vgl. zur Methodik auch Döring/Bortz 2016: 307).

Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv, je nach Skalenniveau mittels Häufigkeits-¹⁸ bzw. Mittelwertberechnungen. An ausgewählten, für das Forschungsinteresse besonders relevanten Stellen wurden zudem Zusammenhänge – in Abhängigkeit vom Skalenniveau der Bravais-Pearson-Korrelationskoeffizient bzw. Eta – sowie einfache lineare Regressionen berechnet. Die Details der Berechnungen werden aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit jeweils an entsprechender Stelle beschrieben.

¹⁸ Bei den Prozentangaben sind geringe Abweichung von 100 Prozent im Total rundungsbedingt.

5 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

An der Untersuchung in Berlin nahmen insgesamt 596 Schüler_innen¹⁹ aus sechs Gymnasien und drei Integrierten Sekundarschulen (ISS)²⁰ teil.²¹ Damit liegt der Anteil der Befragten an den Gymnasien bei 62,6%, an den ISS bei 37,4% (vgl. Tabelle 1). Diese unterschiedlich großen Befragungsgruppen müssen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Befragt wurden Schüler_innen der Klassenstufen 9–13, wobei in der Sekundarstufe II mit 79,4% deutlich mehr Gymnasialschüler_innen als Schüler_innen von Integrierten Sekundarschulen (34,1%) teilgenommen haben. Umgekehrt ist die Verteilung der Befragten zwischen den beiden Schultypen in der Sekundarstufe I durch einen Überhang von Schüler_innen an Integrierten Sekundarschulen (64,6%) im Vergleich zu Gymnasialschüler_innen (20,6%) gekennzeichnet. Auch diese unterschiedliche Verteilung ist bei der Interpretation der Ergebnisse der genannten Gruppen im Vergleich zu beachten (vgl. Tabelle 2).

¹⁹ Da einige Fragebögen zu einem späteren Zeitpunkt postalisch zurückgesendet wurden als andere, konnten diese nicht mehr in die Auswertung der bundesweiten Befragung einbezogen werden. Daher ist die Anzahl der befragten Berliner Schüler_innen, deren Angaben in dieser Auswertung berücksichtigt werden konnten, größer als in der bundesweiten Studie.

²⁰ In Berlin entstand bei der Schulstrukturreform 2010 aus den bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen die Integrierte Sekundarschule. Sofern eine gymnasiale Oberstufe oder eine Kooperation mit einem Gymnasium vorhanden ist, kann an ihr neben dem Mittleren Schulabschluss auch das Abitur erlangt werden.

²¹ Im Folgenden werden an gegebenen Stellen Bezüge zur bundesweiten Befragung hergestellt. Dort sind die Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen in der Gruppe „Sonstige allgemeinbildende Schulen“ zusammengefasst (vgl. Achour/Wagner 2019: 47). Diese bildet hier die Referenzgruppe für die Integrierten Sekundarschulen. Zusätzlich nahmen Schüler_innen eines Förderzentrums sowie einer Berufsfachschule teil. Diese wurden jedoch aufgrund der geringen Fallzahlen nicht in der Auswertung berücksichtigt.

Tabelle 1: Schüler_innen nach Schulform, Angaben in Prozent

	Häufigkeit	in Prozent
Gymnasium	373	62,6%
ISS	223	37,4%
Gesamt	596	100%

Quelle: Befragung FU Berlin

Tabelle 2: Stichprobe nach Schulform und Jahrgangsstufe, Angaben in Prozent

Jahrgangsstufen/ Schulform	Gymnasium	ISS
	Absolut (Anteil an jeweiliger Schulform)	Absolut (Anteil an jeweiliger Schulform)
Jahrgangsstufen 9–10	77 (20,6%)	144 (64,6%)
Jahrgangsstufen 11–13	296 (79,4%)	76 (34,1%)
Missing Values	0 (0%)	3 (1,3%)
Gesamt	373	223

Quelle: Befragung FU Berlin

Etwas mehr als die Hälfte der Gesamtkohorte der 596 Schüler_innen besteht aus weiblichen Befragten (53,9%), 39,1% aus männlichen Befragten, die restlichen 7,0% der Befragten wählen die Antwortmöglichkeiten „Anderes“, „keine Angaben“ oder machen ungültige oder keine Angaben²² (vgl. Tabelle 3). Hinsichtlich der Religionszugehörigkeit ge-

²² Ungültige und fehlende Werte werden im Folgenden unter der Bezeichnung „Missing Values“ zusammengefasst.

Tabelle 3: Geschlecht der befragten Schüler_innen, Angaben in Prozent

	Häufigkeit	in Prozent
Weiblich	321	53,9%
Männlich	233	39,1%
Anderes	11	1,8%
Keine Angaben	20	3,4%
Missing Values	11	1,8%
Gesamt	596	100,0%

Quelle: Befragung FU Berlin

Tabelle 4: Vertretene Religionsgemeinschaften, Angaben in Prozent

	Häufigkeit	in Prozent
Evangelisch	148	24,8%
Katholisch	67	11,2%
Freikirchlich	8	1,3%
Andere christliche Glaubensgemeinschaft	14	2,3%
Muslimisch (Sunniten, Schiiten, Alewiten)	75	12,6%
Fernöstliche Glaubensgemeinschaft	1	0,2%
Jüdisch	2	0,3%
Andere	7	1,2%
Keine	227	38,1%
keine Angaben	29	4,9%
Missing Values	18	3,0%
Gesamt	596	100,0%

Quelle: Befragung FU Berlin

ben 39,6% der Befragten als größte Gruppe an, einer christlichen Glaubensgemeinschaft anzugehören, 12,6% beschreiben sich als muslimisch und etwas mehr als ein Drittel (38,1%) gehört keiner Religionsgemeinschaft an (vgl. Tabelle 4).

Knapp die Hälfte der Gesamtkohorte (ca. 43 %) der Befragten macht Angaben, die auf einen sogenannten Migrationshintergrund schließen lassen.²³ Der Anteil der Schüler_innen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich in der Stichprobe je nach Schulform: Von den befragten Gymnasialschüler_innen haben 33,2% einen Migrationshintergrund, von den Befragten an Integrierten Sekundarschulen 58,7% (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Schüler_innen mit/ohne Migrationshintergrund, Angaben in Prozent

	Gymnasium (n=373)	ISS (n=223)	Gesamt (n=596)
Migrationshintergrund	33,2 %	58,7 %	42,8 %
Kein Migrationshintergrund	65,1 %	35,0 %	53,9 %
Missing Values	1,6 %	6,3 %	3,4 %

Quelle: Befragung FU Berlin

Einfluss auf politische Einstellungen und das Engagement von Jugendlichen können neben der Schule auch andere, individuelle und häusliche Umstände haben, die als politische Sozialisationsinstanzen wirken (vgl. Meyer 2013: 565). In der Untersuchung wurden daher auch diese Voraussetzungen betrachtet, die als Indikatoren für das soziale und kulturelle Kapital der Schüler_innen somit für die Einordnung des Bildungshintergrunds der Schüler_innen genutzt werden können. Dabei zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Bildungsgrad der Eltern sowie dem vorhandenen kulturellen Kapital.

²³ Dieser wurde analog zu Achour/Wagner 2019 und in Anlehnung an die NRW-Schulstatistik wie folgt operationalisiert: „[Es] liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn der/die Schüler_in entweder selbst zugewandert ist oder mindestens ein Elternteil zugewandert ist oder in der Familie eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird (vgl. IT.NRW 2013)“ (vgl. Achour/Wagner 2019: 44).

Um das soziale Kapital zu erfassen, wurden die Befragten gebeten, den höchsten Bildungsabschluss beider Elternteile anzugeben. Hierbei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Schüler_innenschaft an Gymnasien und Sekundarschulen: Der Anteil der Befragten, von denen mindestens ein Elternteil einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss besitzt, ist am Gymnasium mit 73,7% fast dreimal so hoch, wie bei den Befragten an den Sekundarschulen mit 26,0%²⁴ (vgl. Tabelle 6). An den Gymnasien haben den Angaben der Befragten zufolge lediglich 0,5% der Eltern einen geringen Bildungsgrad, einen hohen Bildungsgrad haben 87,6%. Bei den Befragten an den Integrierten Sekundarschulen macht ebenfalls ein geringer Anteil von 4% Angaben, die auf einen geringen Bildungsgrad der Eltern schließen lassen. Aber auch nur bei 47,1% der Eltern der Befragten dort ist ein hoher Bildungsgrad festzustellen.

Auffällig ist, dass die Diskrepanz in Bezug auf das soziale Kapital entlang der Schulformen im Vergleich zu den Ergebnissen der bundesweiten Untersuchung noch einmal größer ausfällt. Dort beträgt der Anteil der Schüler_innen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss oder Fachhochschulabschluss besitzt, an den Gymnasien ca. 46% und an den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ knapp 18% (Achour/Wagner 2019: 213).

Tabelle 6: Schulabschluss der Eltern, Angaben in Prozent

	Gymnasium (n=373)	ISS (n=223)
Keinen Schulabschluss, Sonderschulabschluss	0,5%	2,7%
Hauptschule, 8. Klasse POS	0,0%	1,3%
Mittlere Reife, Realschulabschluss	8,0%	23,3%
Abitur, Fachabitur	13,9%	21,1%
Universitätsabschluss, Fachhochschulabschluss	73,7%	26,0%
Missing Values	3,8%	25,6%

Quelle: Befragung FU Berlin

24 Für die weiteren Berechnungen wurden die Angaben zu zwei Kategorien zusammengefasst: Geringer und hoher Bildungsgrad der Eltern (soziales Kapital). Wurde von beiden Elternteilen maximal ein Hauptschulabschluss erlangt, wird von einem geringen Bildungsgrad gesprochen. Erreichte mindestens ein Elternteil ein (Fach-)Abitur, so wird dies unter einem hohen Bildungsgrad klassifiziert. Nicht ausgewertet wurde der Realschulabschluss. (Achour/Wagner 2019: 47)

Das kulturelle Kapital wurde mit der Anzahl der Bücher erfasst, die nach Angaben der Schüler_innen zuhause vorhanden sind (in Anlehnung an Abs/Hahn-Laudenberg 2017). Auch für diesen Indikator für den Bildungshintergrund zeigt sich ein deutlicher Unterschied mit Blick auf die Zugehörigkeit zu Schulformen: An den Integrierten Sekundarschulen liegt der Anteil der befragten Schüler_innen mit einem geringen kulturellen Kapital (maximal 25 Bücher zuhause) bei 28,2%, bei den Befragten am Gymnasium bei lediglich 4,9%.²⁵ Über ein hohes kulturelles Kapital (mind. 101 Bücher und mehr) verfügen an den Sekundarschulen 37,3%, an den Gymnasien 83,7% (vgl. Tabelle 7). Auch hinsichtlich des kulturellen Kapitals unterscheiden sich die Berliner Ergebnisse beachtlich im Vergleich von den Werten der bundesweiten Untersuchung: Von einem hohen kulturellen Kapital berichten 47% der Befragten am Gymnasium und damit deutlich weniger als in Berlin mit fast 84%. 22% der Befragten an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen bei der Bundesbefragung verfügen über ein hohes kulturelles Kapital – ein deutlicher Kontrast zu den 37% in Berlin also (vgl. Achour/Wagner 2019: 214). Auch der Anteil der Lernenden, bei denen jeweils weniger als 26 Bücher zuhause existieren, ist bei den Berliner Befragten geringer als in der bundesweiten Umfrage (dort machen diese Gruppe am Gymnasium 10,7% aus, an den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ 33,0% (vgl. Achour/Wagner 2019: 214).

Damit lässt sich für die in Berlin befragten Schüler_innen festhalten, dass der soziale Hintergrund und Bildungshintergrund der Lernenden an den Gymnasien deutlich höher ist als an den Integrierten Sekundarschulen und auch höher ist als an den Gymnasien, die an der bundesweiten Befragung teilgenommen haben. Mit Blick auf den Anteil der Befragten mit einem geringen kulturellen Kapital ist zudem festzustellen, dass dieser bei den Lernenden an den Berliner Sekundarschulen im Vergleich zu den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ bundesweit geringer ist (vgl. Achour/Wagner 2019: 214).

²⁵ Die Anzahl der Bücher wurde ebenfalls zwei Kategorien zugeordnet: Sind maximal 25 Bücher im Elternhaus der Schüler_innen vorhanden, wird dies als geringes kulturelles Kapital definiert. Haushalten, in denen mindestens 101 Bücher existieren, wird ein hohes kulturelles Kapital zugewiesen. (Achour/Wagner 2019: 47)

Tabelle 7: Angaben zum kulturellen Hintergrund der Schüler_innen, (Anzahl der Bücher zuhause), Angaben in Prozent

	Gymnasium (n=373)	ISS (n=223)
Keine oder ein paar (0–10 Bücher)	1,1%	13,9%
Genug, um ein halbes Regal zu füllen (11–25 Bücher)	3,8%	14,3%
Genug, um ein Bücherregal zu füllen (26–100 Bücher)	9,1%	22,9%
Genug, um zwei Bücherregale zu füllen (101–200 Bücher)	16,9%	11,7%
Genug, um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)	66,8%	25,6%
Missing Values	2,4%	11,7%

Quelle: Befragung FU Berlin

6 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE ZU DEN FRAGESTELLUNGEN

In Anlehnung an die 2019 von der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlichte Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ (Achour/Wagner 2019) werden im Folgenden die Ergebnisse zu den zuvor vorgestellten Fragestellungen beschrieben. Um sich der Frage nähern zu können, welche Angebote politischer Bildung und von Demokratiebildung an den Berliner Schulen ab der Jahrgangsstufe 9 bis in die Oberstufe existieren (Leitfrage 1), steht zunächst die Prozessdimension politischer Bildung im Fokus. Anschließend wird die Outcome-Dimension betrachtet, um Aussagen dazu treffen zu können, über welche politische Kompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen die Schüler_innen verfügen (Leitfrage 2). Hinweise zu Rückschlüssen auf und Handlungsempfehlungen für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Berliner Schule (Leitfrage 3) werden dabei an passender Stelle herausgestellt und mit den Befunden aus der Befragung verknüpft.

Differenziert wird in der gesamten Ergebnisdarstellung nach den beiden Schulformen Gymnasium und Integrierte Sekundarschule (ISS) sowie nach den Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13. Hingewiesen wird an dieser Stelle noch einmal auf die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse, da sich die Gruppen insgesamt nur auf wenige, nichtzufällig ausgewählte Schulen verteilen und zudem unterschiedlich groß sind. Die Ergebnisse können somit nur unter Beachtung dieser Tatsache interpretiert werden, können jedoch nichtsdestotrotz Tendenzen zur Relevanz der politischen Bildung an Schulen aufzeigen, aus denen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können.

6.1 Politik als Unterrichtsfach

6.1.1 In welchem Fach wird Politik überwiegend unterrichtet?

Zunächst wurden die Schüler_innen befragt, in welchem Fach Politikunterricht hauptsächlich stattfindet. Bei ihren Antworten konnten die Befragten zwischen den Möglichkeiten „in einem eigenständigen Fach (wie z. B. Politik, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde)“, „zusammen mit einem anderen Fach (z. B. Politik/Wirtschaft, Gesellschaftspolitik)“, „in einem anderen Fach“²⁶ oder „gar nicht“ wählen.²⁷ Vorab muss zur Interpretation und Einordnung der Ergebnisse darauf verwiesen werden, dass zum Befragungszeitraum im Schuljahr 2018/19 Politikunterricht lediglich als Wahlpflichtunterricht bzw. als Profilkurs und insbesondere an den Gymnasien als eigenständiges Fach unterrichtet wurde. Politische Bildung stellte sonst mit dem Fach Geschichte ein sogenanntes Integrationsfach dar und sollte zu einem Anteil von einem Drittel unterrichtet werden. Die Umsetzung gestaltete sich aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen für die historischen Inhalte im Rahmenlehrplan oft schwierig. Politische Bildung (bis 2017/18: Sozialkunde) wurde als Unterrichtsfach in den Klassen 7–10 in Berlin kaum noch realisiert. Seit 2010 setzte sich die Schüler_inneninitiative „Politik als Schulfach“ mit Unterstützung des Landesschüler_innenausschusses, der deutschen Vereinigung für politische Bildung DVPB (Landesverband Berlin), der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bildungspolitikern_innen, dem Kinder- und Jugendbüro Steglitz-Zehlendorf und weiteren Akteuren, aber auch mit Unterstützung der Bildungssenatorin Sandra Scheeres und des Staatssekretärs a.D. Mark Rackles für eine Stärkung des Faches ein.²⁸ Damit politische Bildung im Rahmen des Integrationsfaches unterrichtet wird, sollte dieses als erster Schritt im Schuljahr 2018/19 mit einer Teilnote auf dem Zeugnis ausgewiesen werden, was bis dato seit vielen Jahren nicht mehr der Fall gewesen war. Seit dem Schuljahr 2019/20 soll nach Vorgabe der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Politische Bildung mit mindestens zwei Wochenstunden pro Doppeljahrgangsstufe im Rahmen

²⁶ Wurde diese Antwortmöglichkeit angekreuzt, wurden die Befragten zudem gebeten, das entsprechende Fach in ein Freifeld einzutragen.

²⁷ Es sei darauf hingewiesen, dass diese Auswahlmöglichkeiten zur besseren überregionalen Vergleichbarkeit der Ergebnisse auf dem Fragebogen bundesweit einheitlich formuliert waren und nicht berlinspezifisch als Integrationsfach Geschichte/Politik angepasst wurden.

²⁸ Vgl.: <https://lsaberlin.de/politik-als-schulfach/> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020); <https://dvpb-berlin.de/2019/09/16/nach-9-jahren-loest-sich-politik-als-schulfach-initiative-fuer-politische-bildung-an-schulen-auf/> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020).

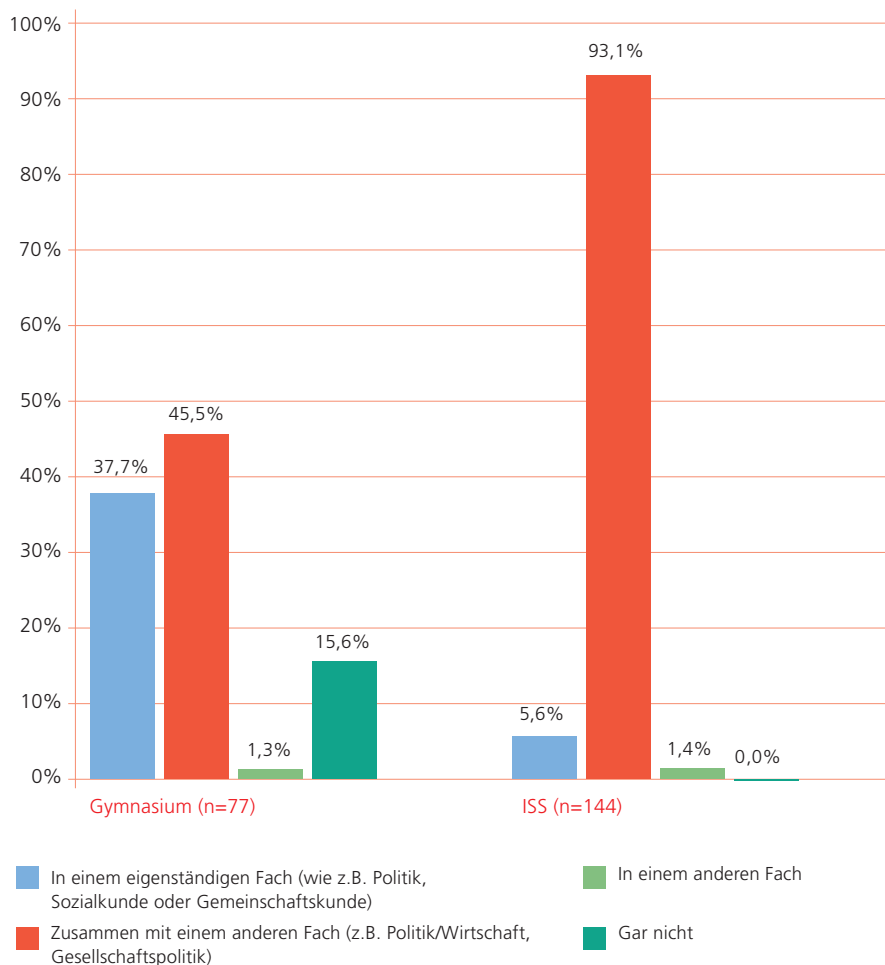
einer Kontingentlösung für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer unterrichtet werden.²⁹ An den Integrierten Sekundarschulen stehen für die Fächer Politik, Geschichte, Geographie und Ethik acht Wochenstunden pro Doppeljahrgangsstufe zur Verfügung, an den Gymnasien zehn.

Da diese Vorgabe zum Befragungszeitraum noch nicht an den Berliner Schulen realisiert war, erklären sich die Angaben zu politischer Bildung in einem eigenen Fach vor allem durch die Angebote von Wahlpflichtkursen bzw. Profilkursen.

So geben an den Gymnasien die Befragten der Jahrgangsstufen 9–10 auch mehrheitlich (45,5%) an, dass der Politikunterricht zusammen mit einem anderen Fach (z.B. Politik/Wirtschaft, Gesellschaftspolitik) stattfindet. 37,7% der Befragten dieser Gruppe haben Politikunterricht als ein eigenständiges Fach (wie z.B. Politik, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde), was sich auf das Angebot als Wahlpflicht- oder Profilkurs zurückführen lässt (vgl. Abb. 2). In deutlichem Gegensatz dazu stehen die Angaben der befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen: Hier berichtet ein Großteil der Befragten, 93,1% in den Jahrgangsstufen 9–10, Politikunterricht zusammen mit einem anderen Fach erteilt zu bekommen. Dies lässt sich im Zusammenhang mit der Vorgabe des Integrationsfaches Geschichte/Politik verstehen oder im Kontext der Situation, dass Geschichte, Politik, Erdkunde und teils auch Ethik an den Sekundarschulen häufig zusammengefasst werden, z.B. zum Fach Gesellschaftswissenschaften.

²⁹ Vgl.: Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SekIV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020).

Abb. 2: „In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent

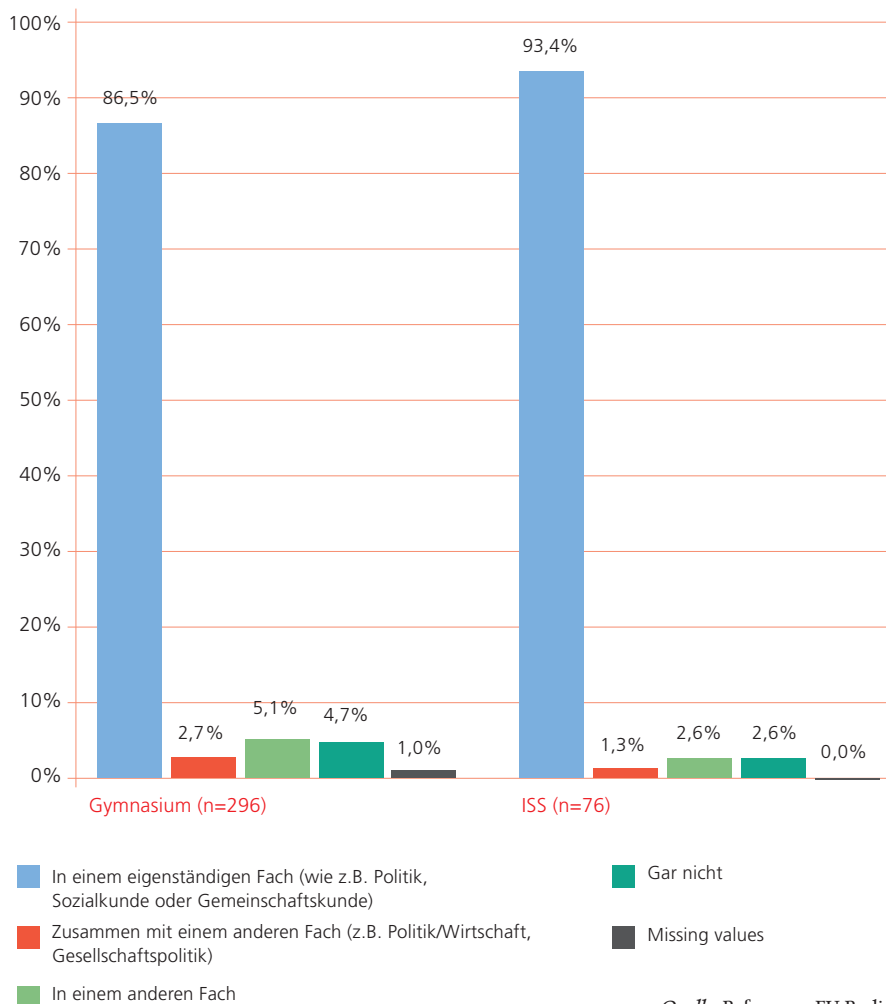


Quelle: Befragung FU Berlin

In den Jahrgängen 11–13 geben sowohl die befragten Schüler_innen der Gymnasien als auch der Integrierten Sekundarschulen mehrheitlich an, dass Politik in einem eigenständigen Fach unterrichtet wird (86,5% in den Gymnasien und 93,4% in den Integrierten Sekundarschulen) (vgl. Abb. 3).

Dies entspricht auch der Logik der Grund- und Leistungskurse für das Fach Politikwissenschaft in der gymnasialen Oberstufe. Die Angaben zum Unterricht in einem anderen Fach lassen sich möglicherweise mit dem Angebot Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe erklären.

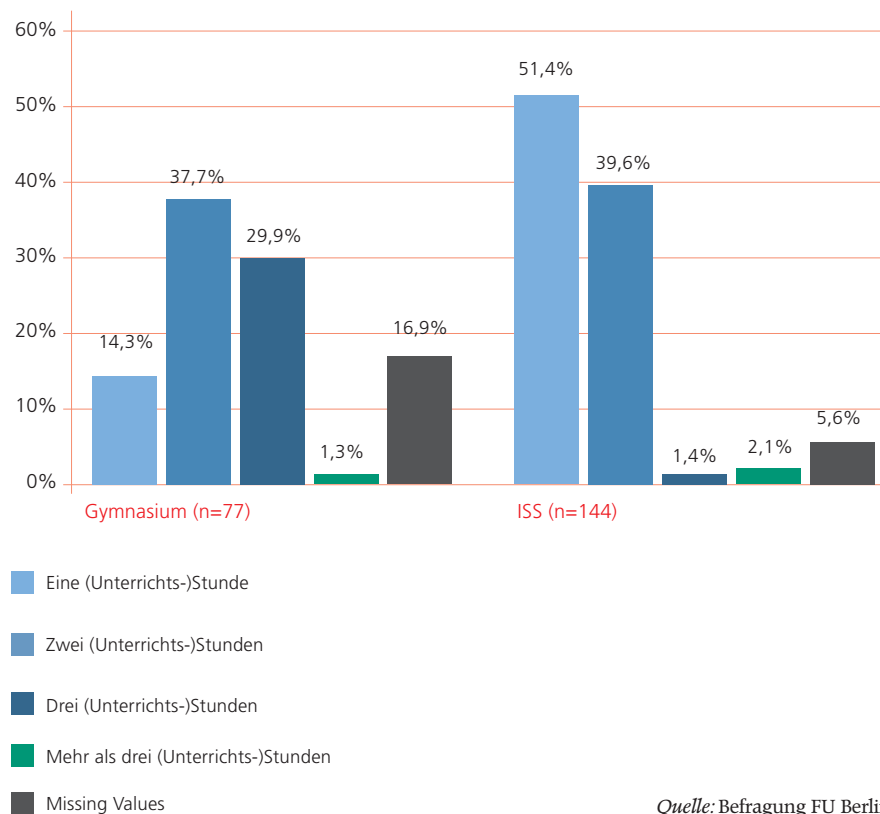
Abb. 3: „In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent



6.1.2 Zeitlicher Umfang von Politikunterricht bzw. Geschichte/Politik (Integrationsfach)

Starke Unterschiede lassen sich auch hinsichtlich des zeitlichen Umfangs des Politikunterrichts pro Woche zwischen den verschiedenen Schulformen sowie den Jahrgängen erkennen. Zur Interpretation der Angaben sei noch einmal darauf hingewiesen, dass sich die folgenden Ergebnisse auf das Fach beziehen, in dem hauptsächlich Politikunterricht stattfindet (vgl. 6.1.1). Das heißt, die Angaben für die Klassen 9–10 beziehen sich nicht auf den Politikunterricht allein, sondern in der Regel auf das Integrationsfach Politik/Geschichte oder auch an den Sekundarschulen Geschichte/Politik/Geographie (teils auch Ethik). Dieses findet in den Jahrgängen 9–10 laut den Befragten an integrierten Sekundarschulen größtenteils im Rahmen einer Unterrichtsstunde (51,4%) oder auch zwei Unterrichtsstunden (39,6%) statt (vgl. Abb. 4). An den Gymnasien hingegen haben in diesen Jahrgangsstufen nur 14,3% der Befragten eine Unterrichtsstunde für das Fach, in dem hauptsächlich Politikunterricht stattfindet, zur Verfügung, 37,7% zwei Stunden. Die Angabe von drei Unterrichtsstunden bei 29,9% der Befragten an den Gymnasien lässt sich möglicherweise mit spezifischen Verteilungen an den Schulen für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich erklären.

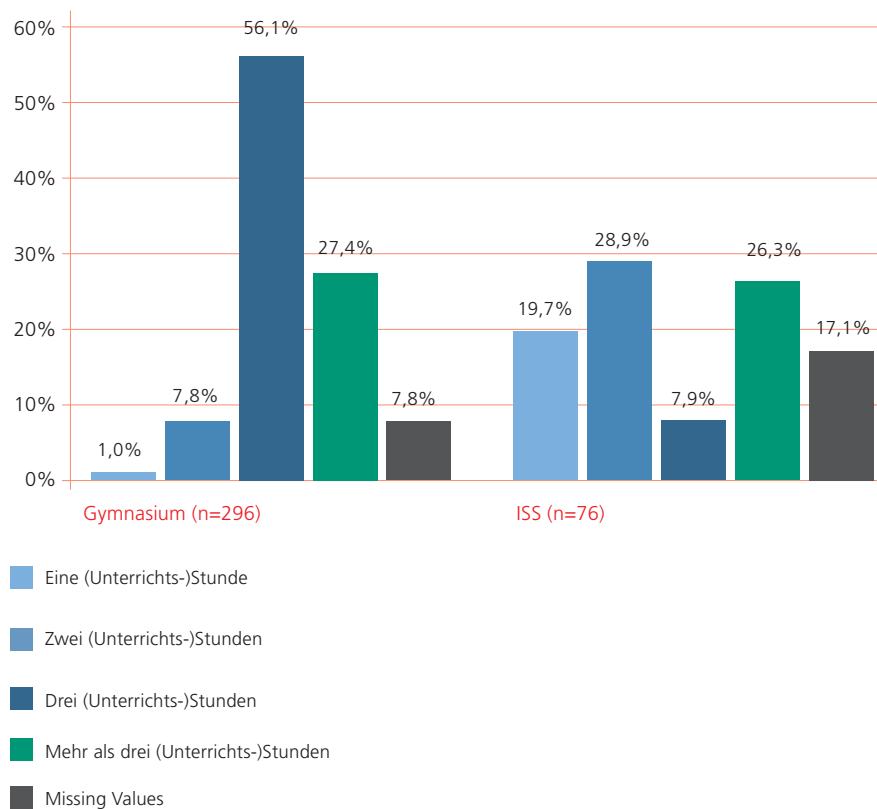
Abb. 4: „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach (z.B. Sozialkunde, Politik oder Politik/Wirtschaft) pro Woche statt?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent



In den Jahrgängen 11–13 ist ebenfalls ein großer Unterschied zwischen den Antworten der Befragten an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen erkennbar (vgl. Abb. 5). Die befragten Gymnasialschüler_innen geben überwiegend an, drei Unterrichtsstunden (56,1%) Politikunterricht in der Woche zu haben, 27,4% sogar mehr als drei Stunden. Dies entspricht den Stundenverteilungen für Grund- und Leistungskurse. An den Integrierten Sekundarschulen sind es zwar ähnlich viele, deren Politikunterricht mehr als drei Unterrichtsstunden umfasst (26,3%), jedoch

haben 28,9% der Schüler_innen nur zwei Unterrichtsstunden, 19,7% sogar nur eine Stunde. Die Angaben der Sekundarschüler_innen hinterlassen ein uneindeutiges Bild, was sich mit den üblichen Stundenverteilungen auf Grund- und Leistungskurse mit drei bzw. fünf Stunden nicht deckt. Möglicherweise wurden Doppelstunden z. B. als einstündig angegeben.

Abb. 5: „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach (z.B. Sozialkunde, Politik oder Politik/Wirtschaft) pro Woche statt?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent

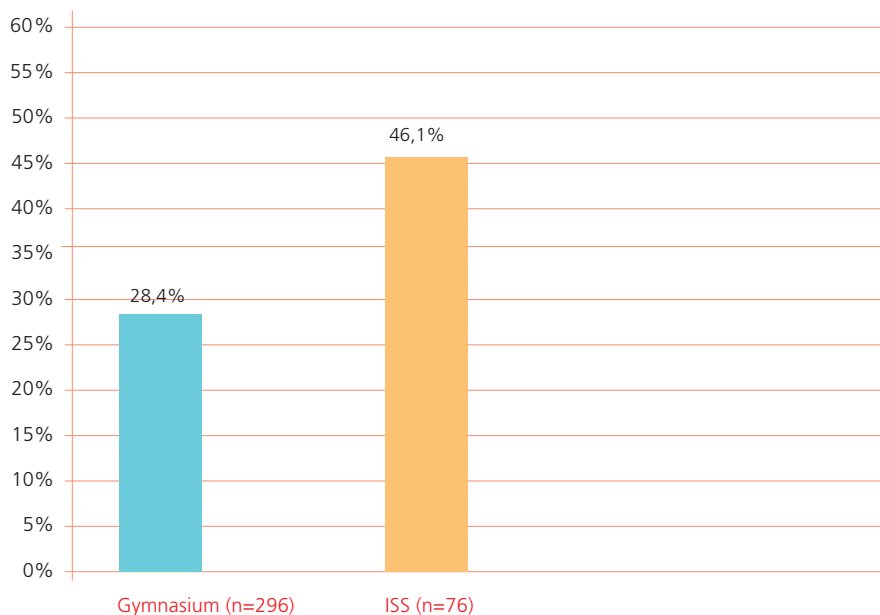


Quelle: Befragung FU Berlin

Diese Uneindeutigkeit zeigt sich auch in den Angaben der Sekundarschüler_innen zu den Leistungskursen, welche von 46,1% besucht werden. Diese umfassen fünf Stunden, was mit den Angaben der Sekundarschüler_innen zum Stundenumfang allerdings nicht übereinstimmt. Mehr als drei Stunden Politikunterricht wird lediglich von 26,3% angegeben.

Dagegen stimmen die Angaben der Schüler_innen am Gymnasium überein: 28,4% der Befragten der Jahrgänge 11–13 am Gymnasium gaben an, dass sie Politik als Leistungskurs haben und 27,4% haben mehr als drei Stunden Politikunterricht.

Abb. 6: „Wenn Du in der gymnasialen Oberstufe bist: Hast Du Politik, bzw. das Fach, in dem es hauptsächlich um politische Inhalte geht, als Leistungsfach?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent



Quelle: Befragung FU Berlin

6.1.3 Inhalte des Politikunterrichts: Schwerpunkte, Unterschiede, offene Potentiale

Um einen umfangreichen Einblick in die Gestaltung des Fachs Politik an Berliner Schulen zu bekommen, wurden die Schüler_innen gebeten anzugeben, wie häufig zentrale Inhaltsfelder politischer Bildung in ihrem Politikunterricht Thema waren (vgl. Kapitel 3.4). Generell lässt sich sagen, dass laut den Antworten der Befragten sowohl an den verschiedenen Schulformen als auch in den unterschiedlichen Jahrgängen alle Inhalte thematisiert werden.

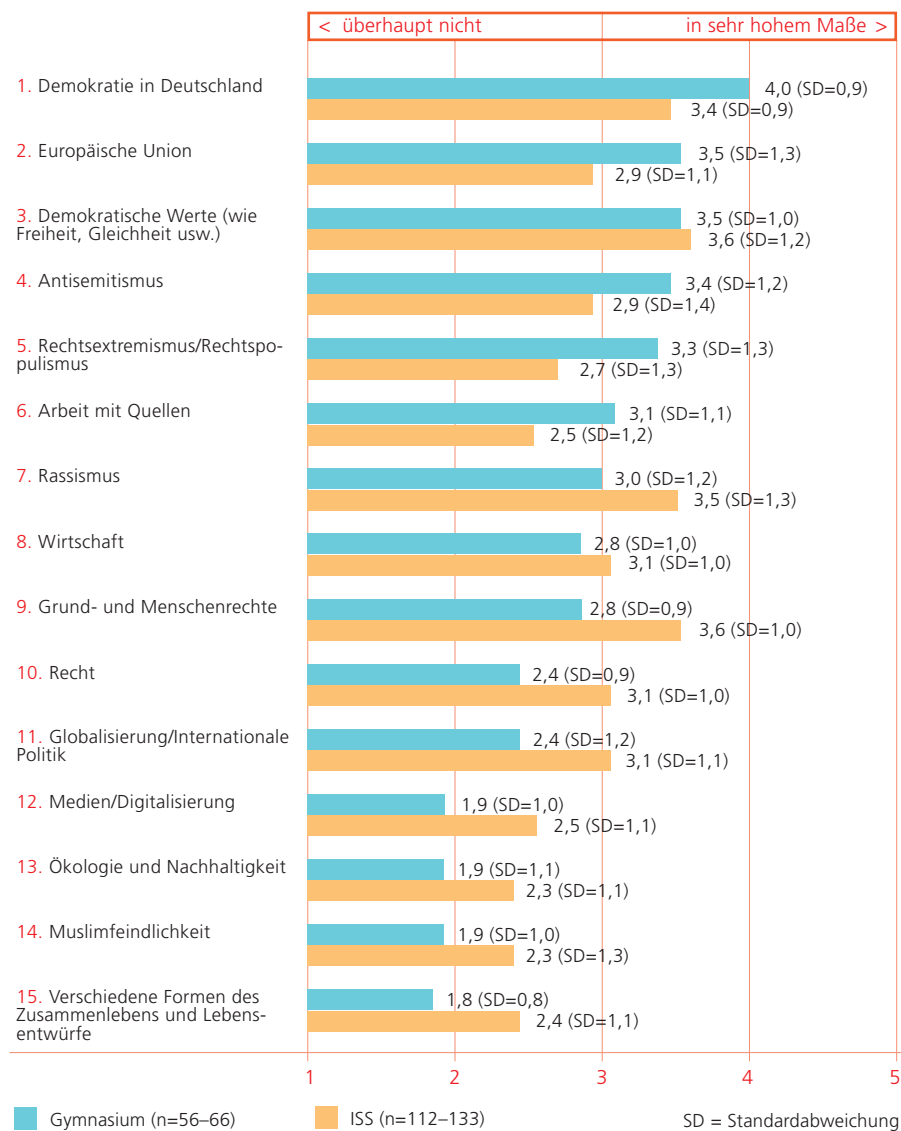
In den Jahrgängen 9–10 werden an Gymnasien und gleichsam an Integrierten Sekundarschulen den Antworten der Befragten zufolge in hohem Maße demokratische Werte (wie Freiheit, Gleichheit, usw.) im Politikunterricht thematisiert. Die befragten Schüler_innen der Gymnasien geben des Weiteren für die Themenfelder „Demokratie in Deutschland“ und „Europäische Union“ an, dass diese in sehr hohem Maße³⁰ behandelt werden (vgl. Abb. 7). An den Integrierten Sekundarschulen ist dies vor allem für die Themen „Grund- und Menschenrechte“ und „Rassismus“ der Fall. Sechs Themenfelder werden nur teilweise³¹ an Gymnasien der Jahrgänge 9–10 unterrichtet, an den Integrierten Sekundarschulen sind es neun. Laut Angaben der Befragten werden an beiden Schulformen die Themen „Ökologie und Nachhaltigkeit“, „Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe“ und „Muslimfeindlichkeit“ nur wenig bis überhaupt nicht³² unterrichtet. Die Schüler_innen der Gymnasien geben zudem noch bei den Themenbereichen „Globalisierung/Internationale Politik“, „Recht“ sowie „Medien/Digitalisierung“ an, dass diese kaum im Unterricht besprochen werden. Dass vor allem „Standardthemen“ wie Demokratie und EU Eingang in den Unterricht finden, mag auch mit dem geringen Stundenumfang für die politische Bildung im Rahmen des Integrationsfaches erklärt werden können. Interessanterweise erfahren die Themen Digitalisierung und Globalisierung nach Angaben der Befragten aber an den Sekundarschulen eine häufigere Behandlung. Insgesamt erscheint der Unterricht dort zwar weniger tief auf Demokratie und EU einzugehen, dafür thematisch breiter, wenn auch nur mit „teilweise“ angegeben, als an den Gymnasien konzipiert zu werden.

30 Inhalte, denen Mittelwerte von mind. 3,5 bescheinigt werden, werden den Kategorien „in hohem Maße“ und „in sehr hohem Maße“ zugeordnet (vgl. ebd.: 60).

31 Inhalte, denen Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 zugeordnet werden, werden der Kategorie „teilweise“ zugeordnet (vgl. ebd.: 61).

32 Inhalte mit Mittelwerten von 2,4 und weniger werden wenig bzw. überhaupt nicht vermittelt (vgl. ebd.).

Abb. 7: „Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



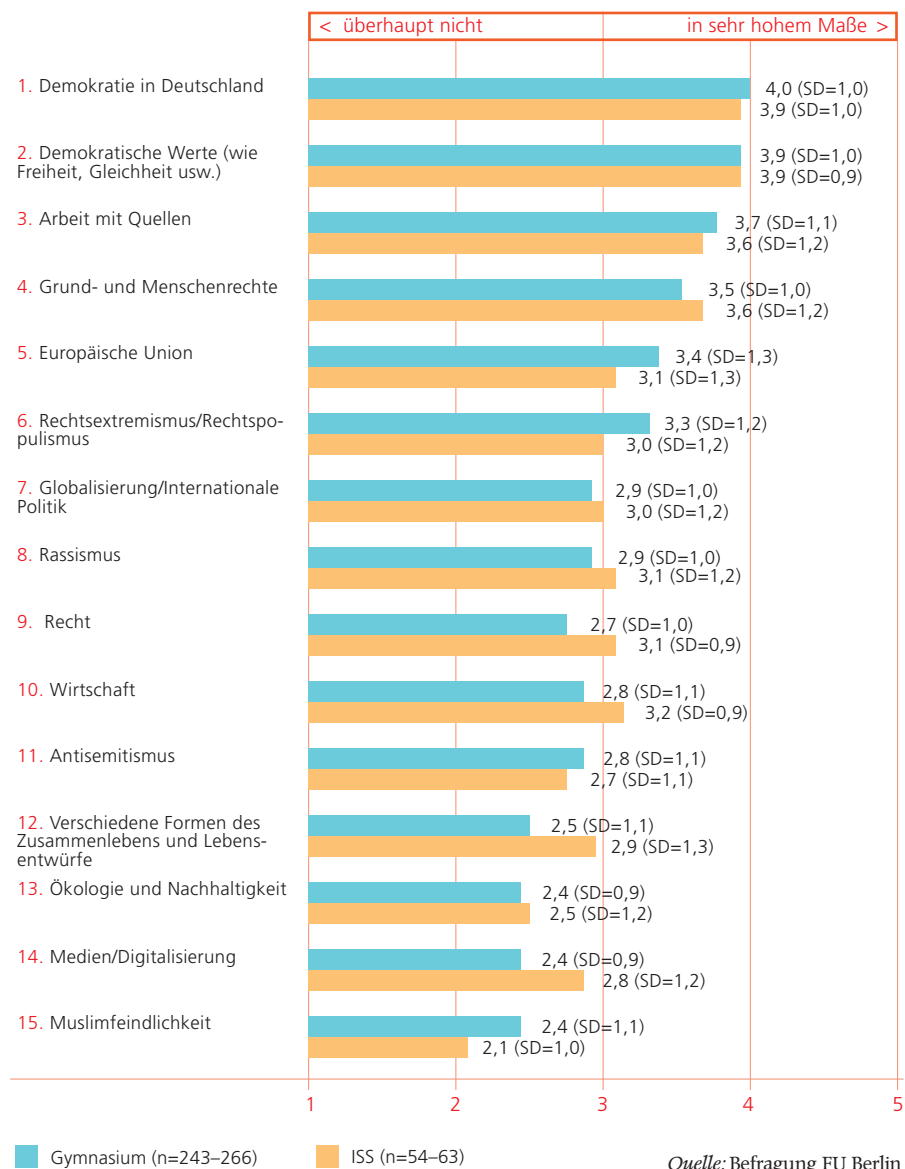
Quelle: Befragung FU Berlin

Diese Befunde sind besonders hervorzuheben, weil es sich bei Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Formen des Zusammenlebens um Themenfelder handelt, die zurzeit nicht nur eine große gesellschaftliche Relevanz haben, sondern auch besondere Interessenschwerpunkte junger Menschen darstellen. Laut Shell Jugendstudie von 2019 handelt es sich dabei ebenfalls um Themen, die Jugendliche als besonderes Problem einschätzen bzw. die ihnen besondere Angst machen: Umweltverschmutzung, Terroranschläge, Klimawandel, wachsende Feindlichkeit zwischen Menschen mit unterschiedlichen Meinungen, „Ausländerfeindlichkeit“ (vgl. Schneekloth/Albert 2019: 56 ff.). Eine Stärkung des Faches sollte vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Befragung in Kombination mit den Aussagen in der Shell Jugendstudie zu einer umfassenderen Behandlung der vernachlässigten Themenfelder führen.

In den Jahrgängen 11–13 lassen sich deutlich geringere Unterschiede bezüglich der Behandlung der Inhalte im Unterricht feststellen (vgl. Abb. 8). Alle Themen werden im Unterricht behandelt, wobei der Inhalt „Muslimfeindlichkeit“ in beiden Schulformen sowie die Themen „Ökologie und Nachhaltigkeit“ und „Medien/Digitalisierung“ an Gymnasien ebenfalls als wenig thematisiert wahrgenommen werden. In sehr hohem Maße werden „Demokratie in Deutschland“, „Demokratische Werte“, die „Grund- und Menschenrechte“ sowie die „Arbeit mit Quellen“ wahrgenommen. Die verbleibenden Themen werden der Kategorie „teilweise“ zugeordnet.

Positiv hervorzuheben ist, dass die Inhaltsfelder des Politikunterrichts ab Klasse 11 umfassender behandelt werden. Aber dies erreicht nicht die Schüler_innen, die nicht das Abitur ablegen, sondern in die berufliche Bildung gehen. In den Rahmenlehrplänen verschieben sich die Inhalte im Hinblick auf die Abschlussprüfungen an den beruflichen Schulen. Insofern bleibt einem Teil der Schüler_innenschaft der Zugang zu bestimmten gesellschaftlich relevanten Themen in den Klassen 9–10 verwehrt und wird schulisch möglicherweise nicht mehr kompensiert.

Abb. 8: „Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



6.1.4 Kompetenzen im Politikunterricht: Politisches Urteilen als Schwerpunkt

Zentrale Zielsetzungen des Politikunterrichts sind die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie der Analysefähigkeit (vgl. Detjen et al. 2012; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015a). Die Lernenden wurden gebeten, auf einer 5-stufigen Skala einzuschätzen³³, inwiefern diese Fähigkeiten ihrer Ansicht nach in ihrem Politikunterricht gefördert werden. Dabei handelt es sich lediglich um eine Annäherung, um einen Einblick in die Kompetenzförderung zu erhalten. Es sei darauf verwiesen, dass mit den Lernenden kein Kompetenztest durchgeführt wurde. Für das Messen von komplexen Konstrukten wie Kompetenzen sind valide Messinstrumente notwendig, die für die politische Bildung in dieser Form nicht vorliegen. (Achour/Wagner 2019: 66).

Laut Aussagen der Lernenden werden die drei Fähigkeiten politische Urteils-, Handlungs- und Analysekompetenz sowohl an Gymnasien als auch an den Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10 teilweise³⁴ gefördert, an den Gymnasien liegt die Zustimmung bezüglich der Förderung der Urteilskompetenz knapp im hohen Bereich (vgl. Abb. 9). Die Schüler_innen beider Schulformen stimmen am ehesten der Aussage zu, dass sie im Politikunterricht lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden (Item 2: Urteilsfähigkeit) (Mittelweg (MW) Gym: 3,5; MW ISS: 3,2). Die Wahrnehmung der Förderung der Urteilskompetenz erreicht bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen mit einem Mittelwert von 3,2 einen gleich hohen Wert wie die Förderung der Analysefähigkeit (Item 1 „Im Politikunterricht lerne ich, politische Probleme zu verstehen“). Die Wahrnehmung der befragten Gymnasialschüler_innen zu diesem Item unterscheidet sich mit 3,3 nur marginal. Die Handlungskompetenz (Item 3 „Im Politikunterricht lerne ich, wie ich mich an politischen und gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann“) wird den befragten Schüler_innen zufolge an beiden Schulformen am wenigsten gefördert, wobei die Werte immer noch im mittleren Bereich liegen (MW Gym: 2,9; MW ISS: 2,6).

³³ Die Skala reicht von „stimme gar nicht zu“ (Wert 1) bis „stimme völlig zu“ (Wert 5).

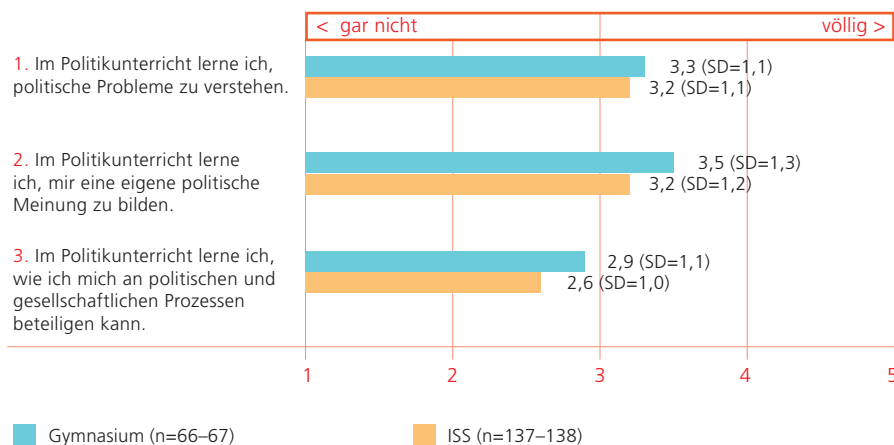
³⁴ Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 auf der fünfstufigen Skala werden hier als „teilweise Zustimmung“ eingeordnet, Mittelwerte unter 2,5 als „wenig bis überhaupt keine Zustimmung“ und Mittelwerte ab 3,5 als „hohe bis sehr hohe Zustimmung“.

Dieser Befund lässt sich möglicherweise mit zeitlichen Herausforderungen einordnen, die für handlungsorientierte Methoden wie Planspiele, Talkshows, Debatten bzw. für Formen realen politischen Handelns im Kontext von Schule und Unterricht (z.B. Diskussionen mit politischen Akteuren, Expertenbefragungen, Exkursionen) zur Verfügung stehen müssen (vgl. auch 6.1.5). Aber insbesondere die Möglichkeiten der Digitalisierung stellen etliche niederschwellige Beteiligungsformate und Kommunikationsmöglichkeiten dar, die simulativ, aber auch real – soweit die Lernenden dies möchten – erprobt werden können. Politische Kommunikation, vor allem online, begleitet durch Lernprozesse zu fördern, ist eine zentrale Herausforderung von Medienbildung und Digitalisierung in der Institution Schule.

So verweist das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung³⁵ auf folgende Kriterien für Ansätze zur Förderung digitaler, gesellschaftlicher Teilhabe von Kindern und Jugendlichen: Diese müsse erstens an den Online-Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen ansetzen und aktive, partizipative Nutzungsmöglichkeiten aufzeigen. Zweitens müsse im Gespräch mit Kindern eruiert werden, welche gesellschaftlichen und politischen Themen für diese Altersgruppe relevant sind, drittens müsse aufgezeigt werden, welche Beteiligungsmöglichkeiten es online und offline gibt, welche Reichweite und Wirkung die verschiedenen Möglichkeiten haben (z. B. Unterschied zwischen Liken, Kommentieren und Sich-Positionieren in Form von E-Mails, Blogs, Online-Petitionen) und welche Formen von Beteiligung unter den gegebenen Bedingungen und mit Blick auf unterschiedliche Themen realisierbar sind, und viertens daraus resultierende Ideen und Aktivitäten begleiten und unterstützen. (Hasebrink/Lampert/Thiel 2020: 20).

35 Seit 2019 Leibniz Institut für Medienforschung/Hans-Bredow-Institut (HBI).

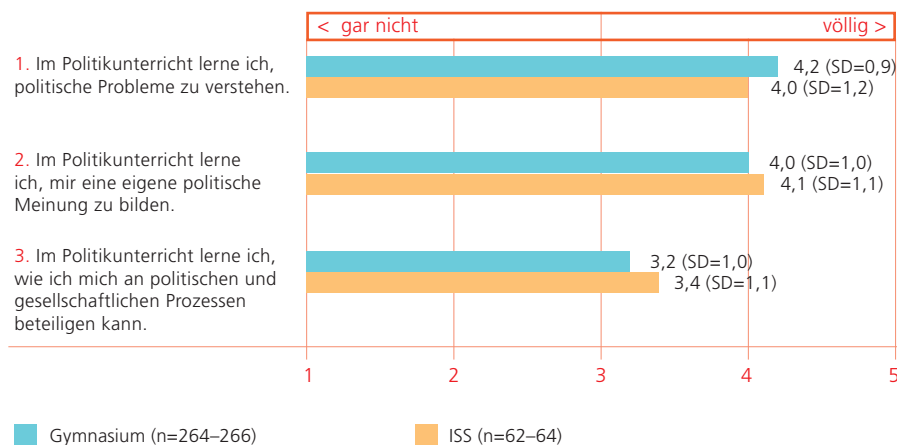
Abb. 9: „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht von Deiner Lehrerin/Deinem Lehrer vor allem vermittelt?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU Berlin

In den Jahrgängen 11–13 nimmt laut Aussage der Lernenden die Förderung der Fähigkeiten im Politikunterricht zu (vgl. Abb. 10). Sowohl die befragten Schüler_innen der Gymnasien als auch der Integrierten Sekundarschulen stimmen den Items zur Förderung der Analysefähigkeit (MW Gym: 4,2; MW ISS: 4,0) und der Urteilsfähigkeit (MW Gym: 4,0; MW ISS: 4,1) stark zu. Auch bezüglich der Handlungsfähigkeit sind jeweils deutlich höhere Zustimmungswerte als in den niedrigeren Jahrgangsstufen zu erkennen (MW Gym: 3,2; MW ISS: 3,4). Da auch die Stundenzahl ab Klasse 11 im Schnitt zunimmt und Politik nicht mehr integriert mit anderen Fächern unterrichtet wird, könnte die wahrgenommene bessere Förderung der domänenspezifischen Fähigkeiten hiermit im Zusammenhang stehen, da schließlich auch mehr Unterrichtszeit zur Verfügung steht.

Abb. 10: „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht von Deiner Lehrerin/Deinem Lehrer vor allem vermittelt?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU Berlin

6.1.5 Methodeneinsatz im Politikunterricht: Luft nach oben für mehr Handlungsorientierung

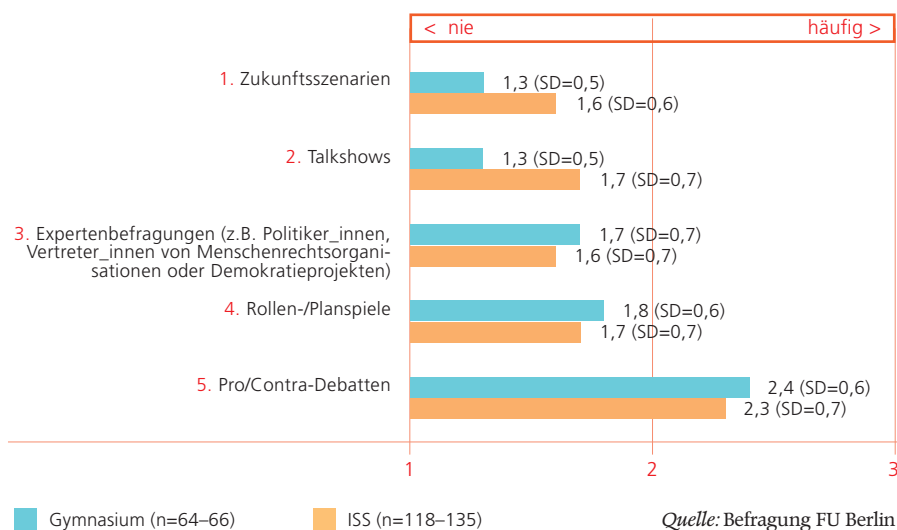
Besonderheit des Politikunterrichts ist, dass es eine Vielzahl von Methoden gibt, die das politische Urteilen und Handeln unterstützen können. Daher wurden die Schüler_innen befragt, welche der vorgegebenen fünf häufig im Politikunterricht eingesetzten Methoden bei ihnen durchgeführt werden. Die Skala reichte hierbei von „nie“ (Wert 1), über „manchmal“ (Wert 2) zu „häufig“ (Wert 3).³⁶ Sofern sie die Methode nicht kannten, konnten sie auch dies ankreuzen. Diese Angaben wurden in der weiteren Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

In der Auswertung zeigt sich, dass zwar allen gelisteten Methoden – Pro/Contra-Debatte, Talkshow, Zukunftsszenario, Expertenbefragungen, Rol-

³⁶ Klassifiziert wurden die Werte mit „nie eingesetzte Methode“ ($\leq 1,4$), „manchmal eingesetzt“ ($1,5-2,4$) und „häufig eingesetzte Methode“ ($\geq 2,5$) (vgl. Achour/Wagner 2019: 70f.).

len-/Planspiel – zumindest von einigen Befragten ein Einsatz im Unterricht attestiert wird. Mittelwerte von 1,3 für die Methoden „Zukunftsszenarien“ und „Talkshows“ in den Jahrgangsstufen 9–10 am Gymnasium deuten allerdings darauf hin, dass diese beiden Methoden von den dort Befragten nur vereinzelt angegeben wurden und somit insgesamt als „nie eingesetzte Methode“ kategorisiert werden können (vgl. Abb. 11). Alle anderen Methoden werden in der Sekundarstufe I sowohl an den Gymnasien als auch an den Integrierten Sekundarschulen „manchmal“ eingesetzt, wobei sich die Werte bezüglich der meisten Methoden im Mittel eher am unteren Rand dieser Kategorie befinden. Am ehesten bescheinigen die Schüler_innen beider Schulformen hier den Einsatz von Pro/Contra-Debatten (MW Gym: 2,4; MW ISS: 2,3).

Abb. 11: „Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten

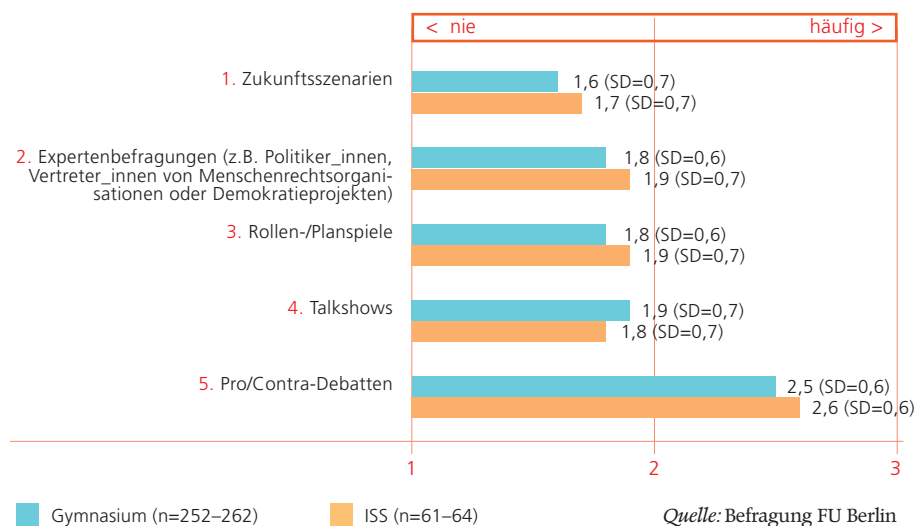


Im Vergleich zur Sekundarstufe II sind nur geringfügige Unterschiede festzustellen. Hier werden alle genannten Methoden mit Ausnahme der Pro/Contra-Debatte an beiden Schulformen den Schüler_innen zufolge „manchmal“ durchgeführt (MW 1,6–1,9) (vgl. Abb. 12). Für Pro-/Contra-Debatten geben die Befragten hier hingegen einen häufigen Einsatz an (MW Gym: 2,5; MW ISS: 2,6).

Die offenen Antworten geben zudem Aufschluss darüber, welche anderen Methoden Anwendung finden, genannt wurden beispielsweise: Stationsarbeit, Debatten, Vorträge und Gruppendiskussionen.³⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich, insbesondere aufgrund der Angaben zu anderen Methoden, eine gewisse Methodenvielfalt im Politikunterricht erkennen lässt. Politische Handlungsfähigkeit zeichnet sich allerdings nicht nur durch Argumentieren aus, wie es in Pro/Contra-Debatten geübt werden kann. Auch Verhandeln, Entscheiden, Konflikte aushalten und Kompromisse finden sind zentrale Facetten politischen Handelns (vgl. Achour et al. 2019; Detjen et al. 2012; Behrmann et al. 2004). Hier können Methoden wie Zukunftsszenarien, Rollen-/Planspiele sowie Expertenbefragungen Möglichkeiten eröffnen, diese Dimensionen von politischer Handlungsfähigkeit ebenfalls bei den Lernenden zu fördern und „das Politische“ in seiner Komplexität und Konflikthaftigkeit zu erfahren (vgl. zu Wirkungen von Planspielen auf Einstellungen und Kenntnisse z.B. Oberle/Leunig 2018).

Abb. 12: „Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



³⁷ Es sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass bei den offenen Antworten keine Aussagen über die Häufigkeiten gemacht werden können.

6.1.6 Prinzipien im Politikunterricht: kontrovers, aktuell und nicht allzu langweilig

Die Qualität politischer Bildung hängt auch mit der Berücksichtigung didaktischer Prinzipien wie der Kontroversität, Aktualität, Problemorientierung oder Exemplarität zusammen. Ihre hohe Bedeutung für den Politikunterricht erfahren sie auch dadurch, dass sie auf die Förderung der domänenspezifischen Kompetenzen abzielen (vgl. Achour et al. 2019; Sander 2015). Schließlich werden aktuelle Probleme und Kontroversen exemplarisch analysiert und beurteilt sowie Handlungsmöglichkeiten thematisiert, simuliert oder erprobt. Darüber hinaus handelt es sich hier um leitende Prinzipien für eine demokratische Unterrichtskultur, die auf Meinungsaustausch und Partizipation angelegt ist.

Um Hinweise zu erhalten, inwieweit der Politikunterricht aus Sicht der Befragten im Sinne der fachdidaktischen Prinzipien gestaltet wird, wurden sie um ihre Einschätzung³⁸ zu diesen Aspekten gebeten. Nicht zuletzt geht mit der Berücksichtigung dieser Prinzipien die Annahme einher, Unterricht motivierend durchzuführen. Daher hatten die Befragten die Möglichkeit, anhand von drei ausgewählten Kriterien (Items 8–10: langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert) den Politikunterricht zu bewerten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten entlang der Jahrgangsstufen und der Schulformen im Mittel eher den Aussagen zustimmen, dass der Politikunterricht sich an den didaktischen Prinzipien orientiert (vgl. Abb. 13 und Abb. 14).³⁹ Zudem wird im Mittel den Aussagen eher weniger zugestimmt, dass der Unterricht langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert sei. Laut Aussagen der Befragten kommen didaktische Prinzipien etwas mehr an den Gymnasien zum Tragen. So stimmen die befragten Gymnasialschüler_innen - zum Teil deutlich - stärker der Aussage zu, im Unterricht würden verschiedene Produkte erarbeitet, um sich mit Politik auseinanderzusetzen (MW Gym 9-10: 4,2; MW ISS 9-10: 3,0; MW Gym 11-13: 4,0; MW ISS 11-13: 3,8). Aus Sicht der Befragten an Gymnasien wird dort zudem mehr

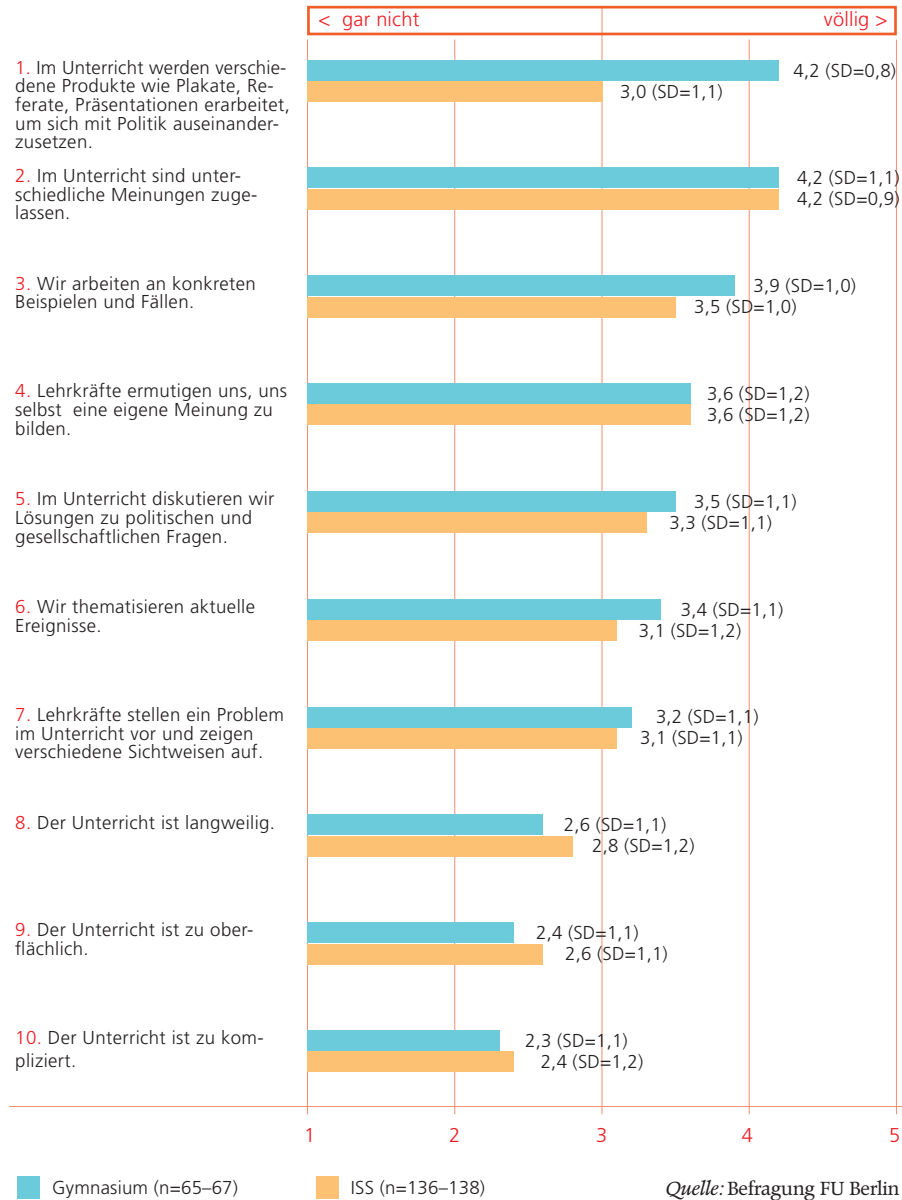
38 Diese Einschätzung erfolgte mittels einer fünfstufigen Skala zwischen 1=„stimme gar nicht zu“ und 5=„stimme völlig zu“. Analog zum bisherigen Vorgehen werden die Mittelwerte wie folgt klassifiziert: <=2,4: „wenig bis überhaupt keine Zustimmung“; 2,5–3,4: „teilweise Zustimmung“ und >3,4: „hohe bis sehr hohe Zustimmung“.

39 Eine Ausnahme bildet der gemittelte Zustimmungswert der Befragten der Jahrgangsstufen 9–10 an Integrierten Sekundarschulen zu dem Item „Im Unterricht werden verschiedene Produkte wie Plakate, Referate, Präsentationen erarbeitet, um sich mit Politik auseinanderzusetzen.“ Hier liegt der Mittelwert mit 3,0 genau in der Mitte der Skala.

an konkreten Beispielen und Fällen gearbeitet (MW Gym 9-10: 3,9; MW ISS 9-10: 3,5; MW Gym 11-13: 4,3; MW ISS 11-13: 4,0) und es werden aktuelle Ereignisse thematisiert (MW Gym 9-10: 3,4; MW ISS 9-10: 3,1; MW Gym 11-13: 4,1; MW ISS 11-13: 3,9). Zugleich nehmen die Lernenden am Gymnasium den Unterricht etwas seltener als langweilig, oberflächlich oder kompliziert wahr, während die befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen jahrgangsstufenübergreifend ihren Politikunterricht diesbezüglich etwas negativer bewerten. Beide Befunde zum Einsatz didaktischer Prinzipien und zur Wahrnehmung des Unterrichts hinsichtlich der Motivation mögen die Annahmen in der Politikdidaktik zur Wirkung dieser Prinzipien bestätigen (vgl. Petrik 2014; Reinhardt 2014; Grammes 2014a; Grammes 2014b; Reinhardt 2018). Für diesen (vorläufigen) Befund bedarf es allerdings weiterer Untersuchungen.

Besonders hohe Zustimmungswerte, die sich zwischen den Schultypen nicht unterscheiden, sind in allen vier Befragtengruppen zu dem Item „Im Unterricht sind unterschiedliche Meinungen zugelassen“ zu verzeichnen (MW Gym & ISS 9-10: 4,2; MW Gym & ISS 11-13: 4,5). Demnach nehmen die Befragten in allen Schulformen ihre Schule als Ort des offenen Meinungsaustausches wahr. Dieser Befund ließ sich auch in der bundesweiten Befragung feststellen (vgl. Achour/Wagner 2019: 76, 78).

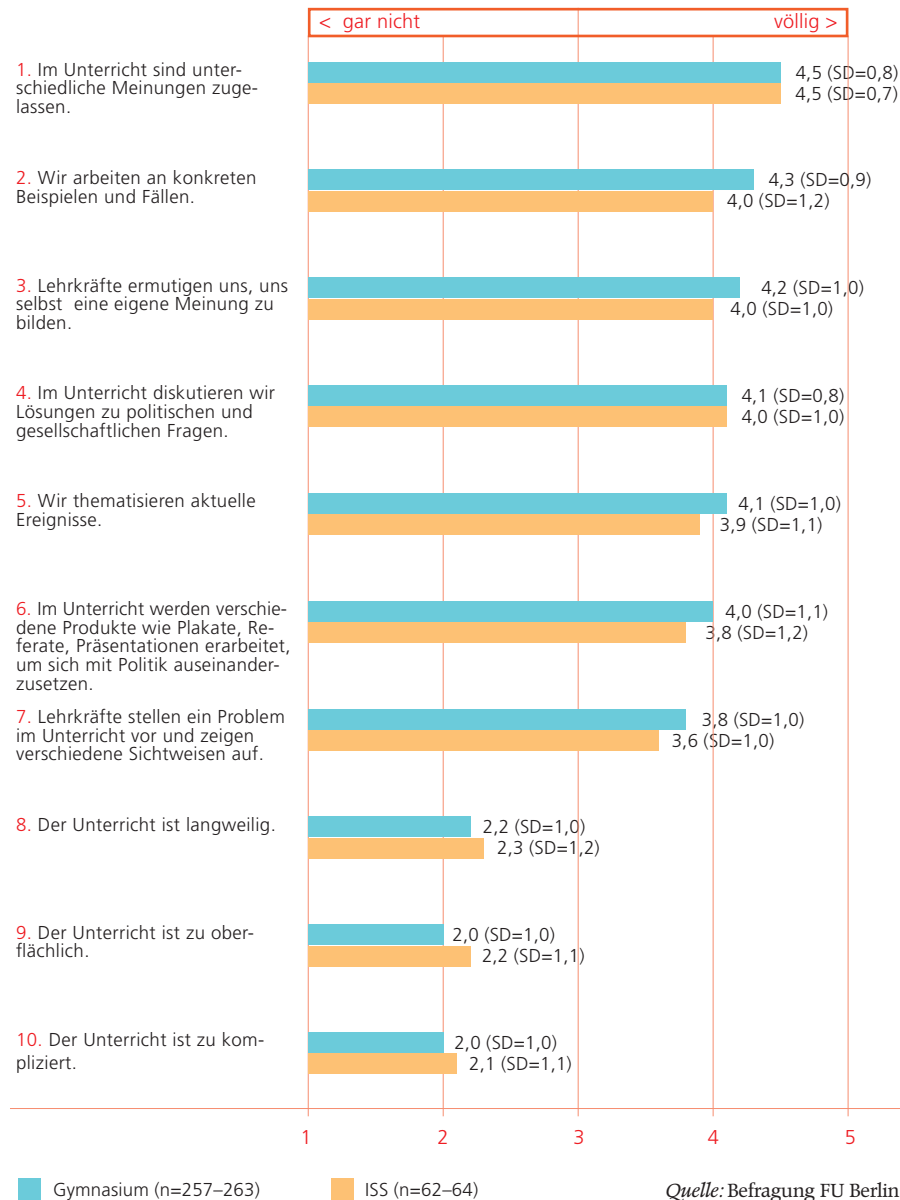
Abb. 13: „Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



In den höheren Jahrgangsstufen erfährt nach Angaben der Befragten die Umsetzung didaktischer Prinzipien eine noch größere Berücksichtigung als in der Sekundarstufe I. Zugleich wird der Unterricht noch weniger als langweilig, oberflächlich oder kompliziert bewertet. Die Mittelwerte sind im Schnitt bei beiden Schulformen in den Jahrgangsstufen 11–13 um 0,4 niedriger als in den Klassen 9–10. Die Befragten in der Sekundarstufe I sehen die politikdidaktischen Prinzipien im Unterricht tendenziell weniger umgesetzt als die Befragten in der Sekundarstufe II. So liegen die Zustimmungswerte der Schüler_innen an Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10 zu den folgenden Items im Mittel eher im Bereich der nur teilweisen Zustimmung: „Im Unterricht werden verschiedene Produkte wie Plakate, Referate und Präsentationen erarbeitet, um sich mit Politik auseinanderzusetzen“ (MW 3,0), „Im Unterricht diskutieren wir Lösungen zu politischen und gesellschaftlichen Fragen“ (MW 3,3), „Wir thematisieren aktuelle Ergebnisse“ (MW 3,1) und „Lehrkräfte stellen ein Problem im Unterricht vor und zeigen verschiedene Sichtweisen auf“ (MW 3,1). In den höheren Jahrgangsstufen finden diese Items eine zum Teil deutlich höhere Zustimmung mit Mittelwerten zwischen 3,6 bis 4,0 (vgl. Abb. 14).

Prinzipiell lässt sich zusammenfassen, dass es wünschenswert ist, dass die Schüler_innenorientierung zum Beispiel durch den Einsatz didaktischer Prinzipien auch an den Sekundarschulen verstärkt und mindestens im vergleichbaren Ausmaß umgesetzt wird. Dieses erhält in den Sekundarschulen aufgrund der größeren Heterogenität der Lernenden zudem eine besondere Relevanz, denn gerade hier sollte der Unterricht so wenig langweilig, oberflächlich und überkomplex wie möglich sein, um den Zugang zu politischer Bildung so motivierend wie möglich zu gestalten.

Abb. 14 : „Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



6.2 Demokratiebildung als schulische Gesamtaufgabe

6.2.1 Angebote der Demokratiebildung: Gymnasien profitieren

Politische Bildung ist nicht allein eine Sache des Schulfachs Politische Bildung. Politische Inhalte und Themen sollten auch im Rahmen anderer Fächer unterrichtet werden, und politische Bildung als Prinzip aller Fächer bzw. in Form einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur für die gesamte Schule gelten (Henkenborg 2014; Himmelmann 2001; Lechner-Amante 2014; Diedrich 2008). Es existiert eine Vielfalt von Formaten der außerunterrichtlichen Demokratiebildung. Um zu erfahren, wie sich die Umsetzung entsprechender Formate ausprägt, wurde den Schüler_innen eine Auswahl von 18 verschiedenen Formaten der Demokratiebildung außerhalb des Politikunterrichts vorgelegt, deren Häufigkeit sie für die letzten zwölf Monate an ihrer Schule rückmelden sollten (vgl. Achour/Wagner 2019: 81).

Den Aussagen der Befragten zufolge können schulform- und jahrgangsübergreifend deutliche Unterschiede bezüglich der Durchführung der Angebote festgestellt werden. Manche der Formate werden gar nicht oder nur äußerst selten wahrgenommen, beispielsweise das Format Kinderrechtstag oder Demokratietag an Gymnasien in der Sekundarstufe I oder Schulparlament und Demokratietag an Integrierten Sekundarschulen in der Sekundarstufe II. Andere Formate finden offenbar in rund drei Viertel der Fälle statt, darunter Schulversammlung an Gymnasien in der Sekundarstufe I oder Schüler_innenzeitung an Gymnasien in der Sekundarstufe II.

Neben den im Fragebogen genannten Angeboten konnten die Befragten unter „Anderes“ noch weitere Formate notieren, die an ihren Schulen durchgeführt wurden. Die hier gemachten offenen Angaben beinhalten z. B. Podiumsdiskussionen mit Politiker_innen des Wahlkreises, Projekt-tage zu politischen Themen (z. B. Europäische Union) oder einen Nachhaltigkeitskongress.

Im Schulformenvergleich wird deutlich, dass die befragten Gymnasial-schüler_innen in der Sekundarstufe I in den meisten Fällen deutlich häufiger von der Durchführung demokratiebezogener Angebote berichten (vgl. Abb. 15). Darunter fallen unter anderem: Politisches Planspiel (Gym 15,6%, ISS 5,6%), Schülermentoren-Programm (Gym 18,2%, ISS 6,3%), Kinder- und Jugendparlament (Gym 26,0%, ISS 9,7%), Streit-schlichtung

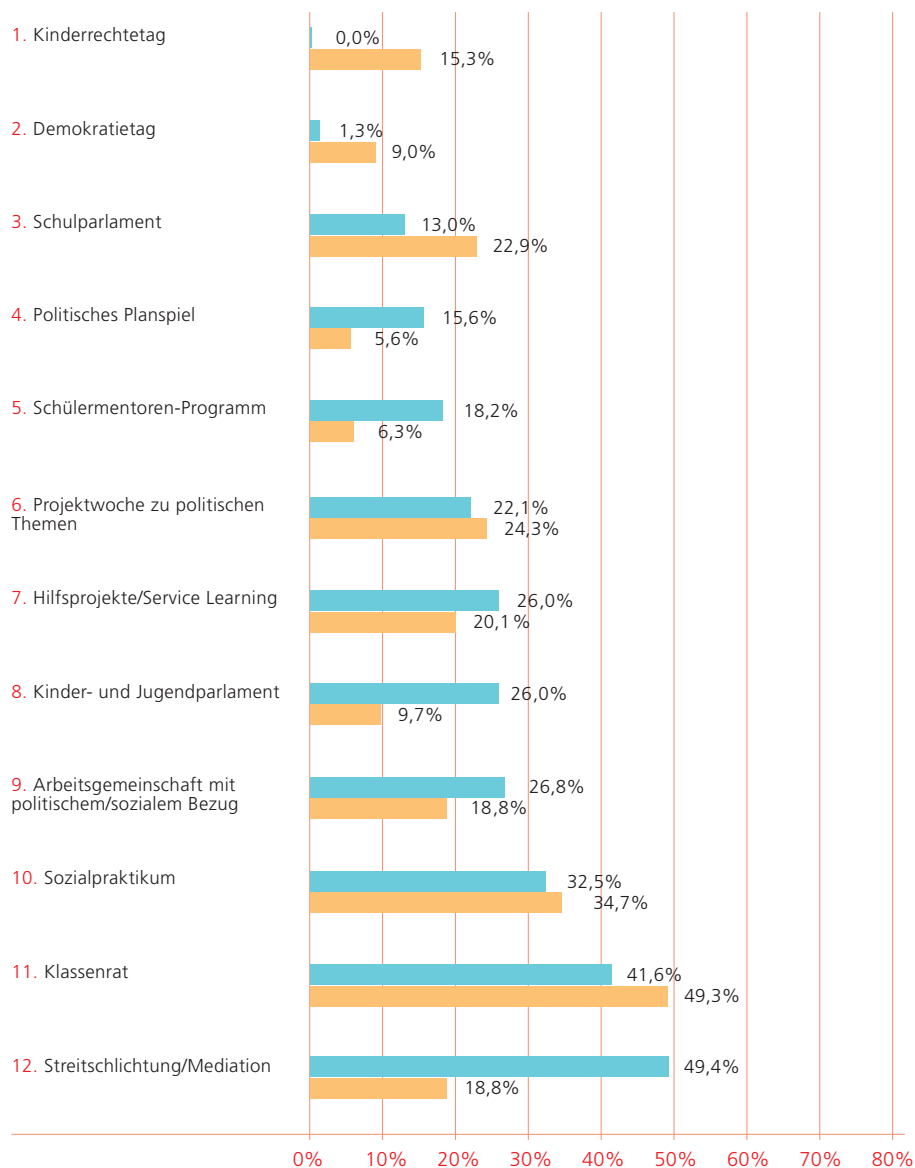
und Mediation (Gym 49,4%, ISS 18,8%), die Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen (Gym 58,4%, ISS 41,7%) sowie Exkursionen zu Organisationen und Erinnerungsstätten der Demokratie (Gym 70,1%, ISS 36,8%).

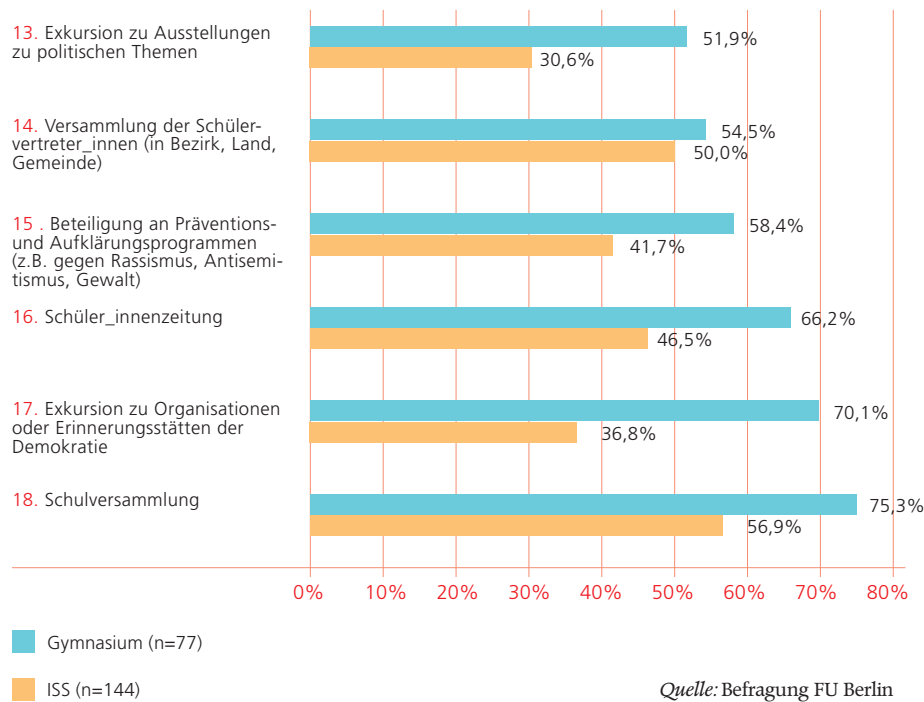
Nur ein Drittel der Formate wird offenbar etwas häufiger an Integrierten Sekundarschulen durchgeführt. Darunter fallen die Formate Demokratietag, Schulparlament, Projektwoche zu politischen Themen, Sozialpraktikum, Klassenrat und Kinderrechtetag – dieser wird am Gymnasium in den Jahrgangsstufen 9–10 nicht angegeben, in den Integrierten Sekundarschulen jedoch von 15,3% der Befragten.

Zu den insgesamt am häufigsten angebotenen demokratiebezogenen Formaten der Jahrgänge 9–10 zählen sowohl an Gymnasien als auch Integrierten Sekundarschulen die Schulversammlung (Gym 75,3%, ISS 56,9%), Versammlungen der Schülervertreter_innen (Gym 54,5%, ISS 50,0%), Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen (Gym 58,4%, ISS 41,7%) und die Schüler_innenzeitung (Gym 66,2%, ISS 46,5%). Exkursionen zu Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie werden in diesen Jahrgangsstufen zwar sehr häufig an Gymnasien (70,1%), aber deutlich seltener an Integrierten Sekundarschulen (36,8 %) angeboten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl unterrichtsspezifische Angebote wie Exkursionen zu Erinnerungsstätten der Demokratie im Rahmen von Politik/Geschichte bzw. den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern insgesamt (somit auch Geographie und Ethik) als auch fachübergreifende Formate (Präventions- und Aufklärungsprogramme) bzw. institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten in der Institution Schule (Schulversammlung, Schüler_innenzeitung) häufiger an Gymnasien als an Integrierten Sekundarschulen stattfinden. Dies kann möglicherweise mit der etwas umfangreicheren Stundenzahl für die Gesellschaftswissenschaften am Gymnasium im Zusammenhang stehen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass eine Stärkung demokratischer Beteiligung in der Schule an den Sekundarschulen für die Jahrgangsstufen 9–10 nötig ist. Neben zeitlichen Ressourcen spielt auch die Lehrkräftebildung eine zentrale Rolle. Die Wahrscheinlichkeit, dass demokratiebildende Elemente in der Schule umgesetzt werden, hängen stark mit dem diesbezüglichen Kompetenzprofil und der Selbstwirksamkeit der Lehrenden zusammen sowie mit dem Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung. Ebenfalls bedeutsam ist das Verhältnis zur Schulleitung und zum Kollegium. (Schneider/Gerold 2018).

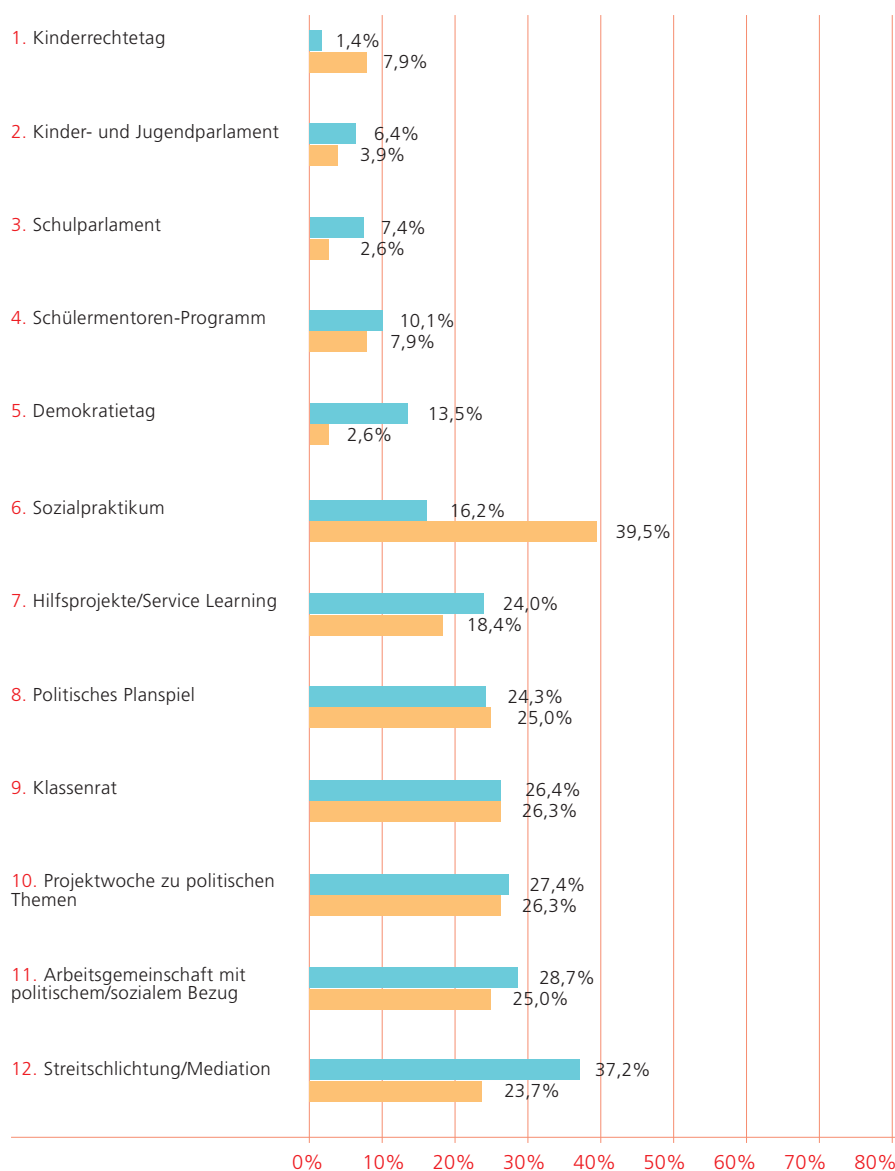
Abb. 15: „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten zwölf Monaten an Deiner Schule außerhalb des Politikunterrichts?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent

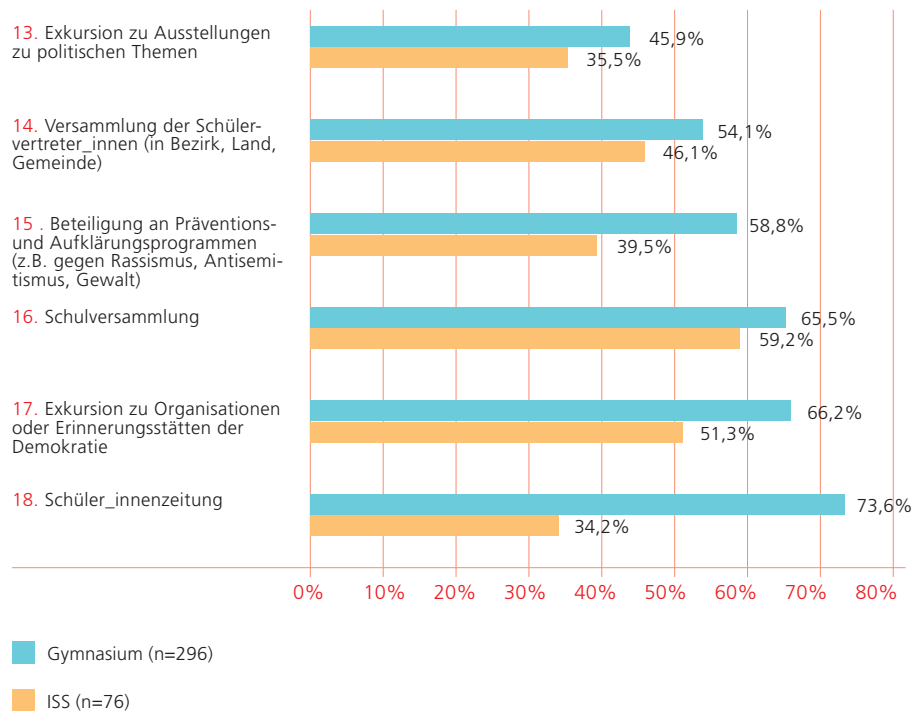




In den Jahrgängen 11–13 divergieren die Werte zwischen den Schulformen etwas weniger stark, aber die Unterschiede sind weiterhin vorhanden (vgl. Abb. 16). Bis auf den Kinderrechtetag (Gym 1,4%, ISS 7,9%), das politische Planspiel (Gym 24,3%, ISS 25,0%) und das Sozialpraktikum (Gym 16,2%, ISS 39,5%) werden jedoch die meisten Formate den Angaben der Befragten zufolge häufiger an Gymnasien angeboten. Zu den am häufigsten durchgeführten Angeboten in den höheren Jahrgangsstufen zählen zudem die Angebote Exkursionen zu Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie, Schulversammlung, Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen, Versammlung der Schülervertreter_innen und Exkursionen zu Ausstellungen zu politischen Themen. Das an den Gymnasien am stärksten vertretene Format ist mit einem Wert von 73,6% die Schüler_innenzeitung, von der jedoch nur 34,2% der befragten Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen berichten. In Anlehnung an die vergleichbaren Ergebnisse für die Klassenstufen 9–10 zeigt sich, dass hier insbesondere für die Lernenden mit geringerem kulturellen und sozialen Kapital an den Integrierten Sekundarschulen in Formate der Demokratiebildung stärker investiert werden könnte.

Abb. 16: „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten zwölf Monaten an Deiner Schule außerhalb des Politikunterrichts?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent





Quelle: Befragung FU Berlin

6.2.2 Demokratiebildung: Das Angebot-Teilnahme-Prinzip

Neben der Frage, welche demokratiebezogenen Formate an den Schulen angeboten werden, wurde auch nach der Teilnahme der befragten Schüler_innen an diesen gefragt. Bei der Auswertung wurden nur die Schüler_innen einbezogen, die bereits bei der Frage nach der Durchführung an der Schule das jeweilige Angebot angegeben hatten. Das bedeutet, dass sich die angegebenen Prozentzahlen für die Teilnahme immer auf die 100%-Marke der Schüler_innen beziehen, die geäußert haben, dass das Angebot durchgeführt wurde. Zu beachten ist hierbei, dass es sich teilweise um deutlich geringere Fallzahlen handelt als die ursprüngliche Anzahl aller Schüler_innen der jeweiligen Vergleichsgruppe. Ein nach Schulformen und Jahrgangsstufen differenzierender, prozentualer Gruppenvergleich, bei dem die Fallzahlen noch einmal reduziert würden,

wäre entsprechend an dieser Stelle kaum sinnvoll zu interpretieren.⁴⁰ Aus diesem Grund erfolgt die Auswertung für diese Frage ausschließlich in Bezug auf die Berliner Gesamtkohorte.

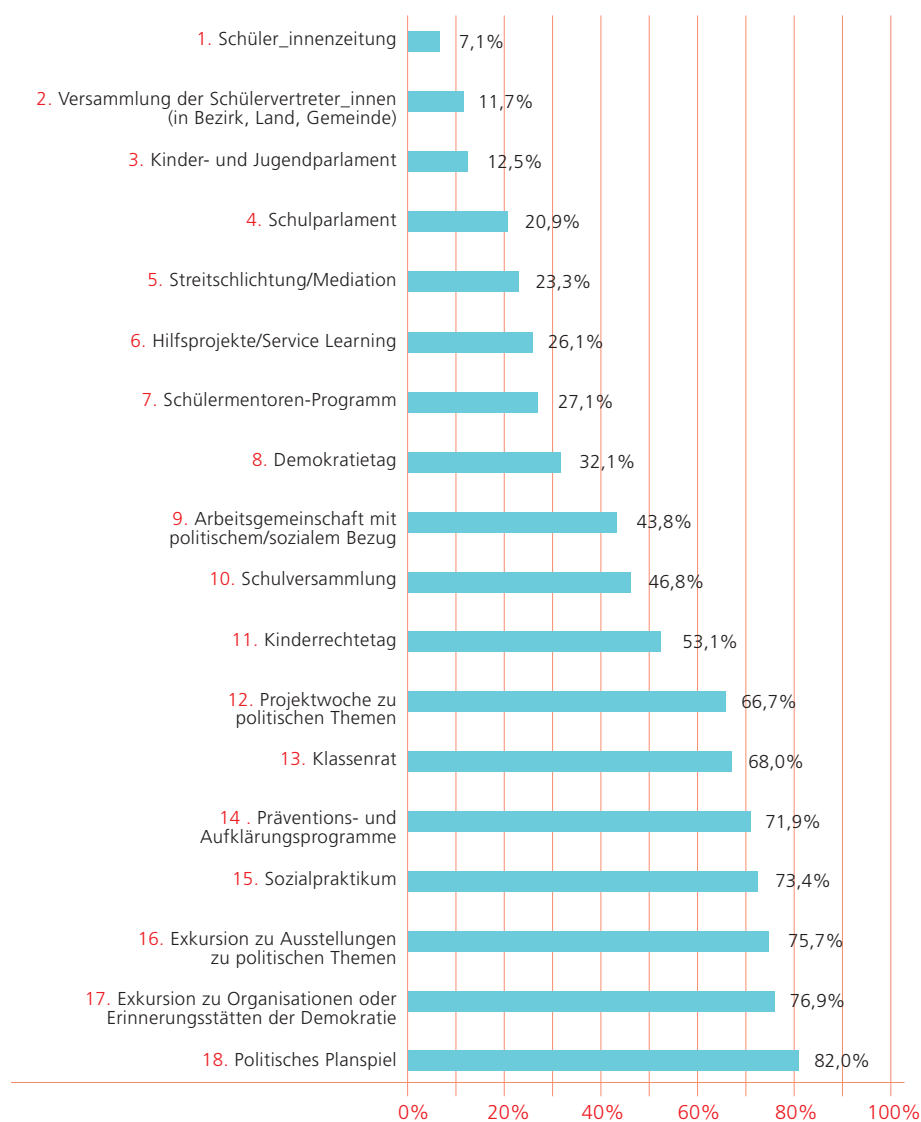
Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Angebote, die durchgeführt werden, von den Schüler_innen auch genutzt werden. An acht der 18 abgefragten Formate nimmt den Angaben zufolge sogar die Mehrheit der befragten Schüler_innen teil (vgl. Abb. 17). Am häufigsten frequentiert sind demnach politische Planspiele (82,0%), Exkursionen (76,9% bzw. 75,7%), Sozialpraktika (73,4%) sowie Präventions- und Aufklärungsprogramme (71,9%). Auch Schulversammlungen (46,8%) sowie Arbeitsgemeinschaften mit politischem/sozialen Bezug (43,8%) haben hohe Teilnahmequoten zu verzeichnen. Nur an drei Formaten nimmt weniger als ein Fünftel der Befragten teil: Kinder- und Jugendparlamente (12,5%), die Versammlungen der Schülervertreter_innen (11,7%) und Schüler_innenzeitungen (7,1%) werden den Angaben zufolge am seltensten frequentiert.

Ob die unterschiedliche Teilnahmebereitschaft mit dem jeweiligen Format selber, mit dem Engagement der Schüler_innen oder möglicherweise anderen Faktoren zusammenhängt, muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben, da aus den Daten nicht ersichtlich ist, welche Angebote für die Schüler_innen verpflichtend bzw. freiwillig sind.⁴¹ Einerseits könnte vermutet werden, dass die am häufigsten besuchten Angebote wie das politische Planspiel, Exkursionen sowie ein Sozialpraktikum fester Bestandteil des Unterrichts sind. Gegen diese Annahme spricht jedoch, dass wiederum bei keinem Angebot alle Befragten angeben, daran teilgenommen zu haben.

40 So hatten beispielsweise in der Sekundarstufe II nur 1,4% der Gymnasialschüler_innen, also vier Befragte, angegeben, dass das Angebot „Kinderrechtetag“ durchgeführt wurde. Zwei dieser Befragten geben ferner an, daran teilgenommen zu haben, sodass für diese Gruppe eine 50-prozentige Teilnahme zu verzeichnen ist. Für die Schulversammlung ergibt sich mit 48,5% eine ähnliche hohe Teilnahmequote in dieser Gruppe – hier hatten allerdings 194 von einer Durchführung berichtet.

41 Es ist zu beachten, dass eine Durchführung bzgl. der Items „Schülermentoren-Programm“, „Demokratietag“, „Kinderrechtetag“, „Schulparlament“ und „Kinder- und Jugendparlament“ vergleichsweise selten angegeben wird: Die Bezugsgröße (die Anzahl derjenigen, die angeben, dass Angebote stattgefunden haben) liegt hier unter 100. Die entsprechenden Angaben sind somit mit Vorsicht zu interpretieren.

Abb. 17: „An welchen demokratiebezogenen Angeboten hast Du teilgenommen?“ — Aussagen aller befragten Schüler_innen, in Prozent



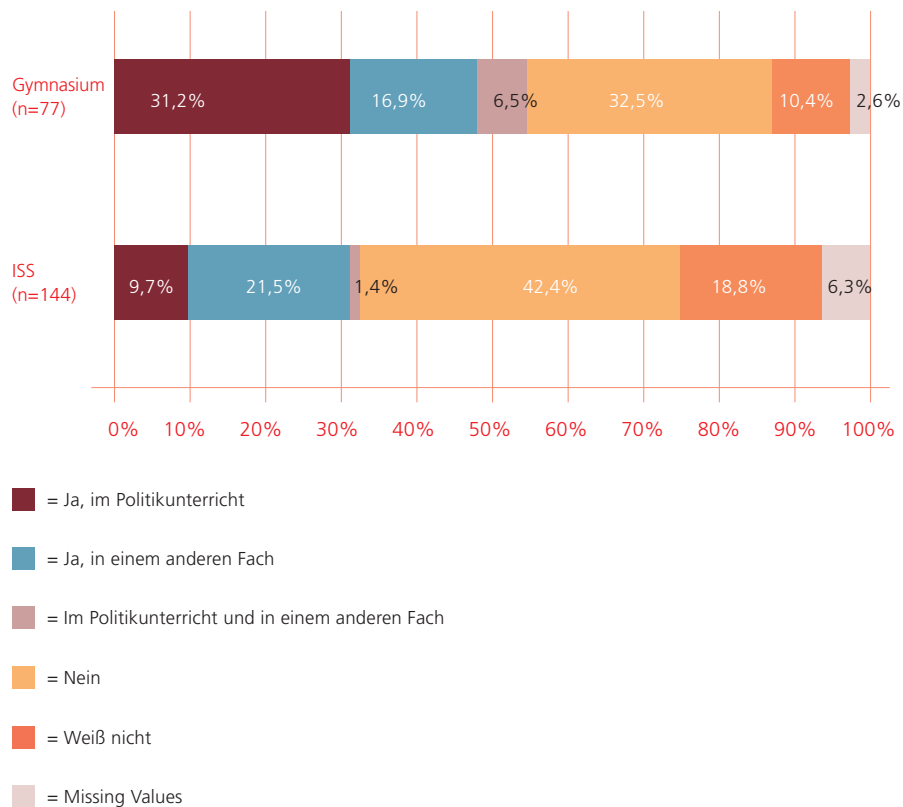
Quelle: Befragung FU Berlin

6.2.3 Politiker_innen an Schulen: Ein Angebot insbesondere an Gymnasien

Politik wird zudem erfahrbar, wenn Schüler_innen mit Mandatsträger_innen oder Engagierten aus der Zivilgesellschaft ins Gespräch kommen können. Ein weiteres demokratiebezogenes Format, welches auch zur Öffnung der Schule beitragen kann, ist also die Möglichkeit, Politiker_innen oder Akteure aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen oder aus Demokratieprojekten in den Unterricht einzuladen.

In der Befragung wurden daher die Schüler_innen gefragt, ob dies in ihrem Unterricht in den letzten zwölf Monaten der Fall war. In den Jahrgangsstufen 9–10 verneinen dies 32,5% der Befragten an den Gymnasien, an den Integrierten Sekundarschulen 42,4% der Schüler_innen (vgl. Abb. 18). Etwas mehr als die Hälfte der Gymnasialschüler_innen dieser Altersgruppe gibt an, dass in ihren Unterricht gesellschaftspolitische Akteure eingeladen wurden, der Großteil davon in den Politikunterricht (31,2%). An den Integrierten Sekundarschulen hingegen waren den Befragten zufolge deutlich seltener externe Akteure zu Gast: 32,6% der Schüler_innen dort berichten von externen Besucher_innen, für den Politikunterricht sogar nur 9,7%. Immerhin berichten 21,5% der Schüler_innen der Sekundarstufe I an den Integrierten Sekundarschulen, dass in einem anderen Fach gesellschaftspolitische Akteure eingeladen wurden.

Abb. 18: „Wurden in Deinem Unterricht in den letzten zwölf Monaten Politiker_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten (z.B. Schule ohne Rassismus) oder ähnliches eingeladen?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent



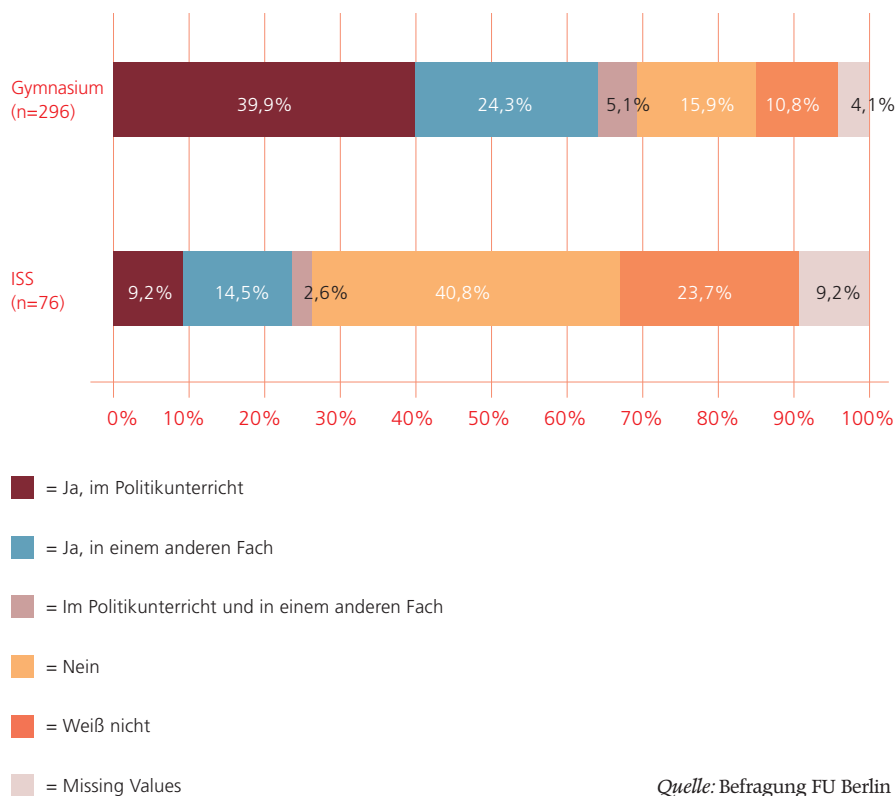
Quelle: Befragung FU Berlin

In den Jahrgängen 11–13 wurden an den Integrierten Sekundarschulen nach Angaben der Schüler_innen externe Akteure und Politiker_innen noch seltener eingebunden als in der Sekundarstufe I: Insgesamt nur gut ein Fünftel (26,3%) dieser Befragten gibt an, dass externe Akteure die Schule besucht haben. Dieser Anteil setzt sich aus den 14,5% zusammen, die angeben, dass in einem anderen Fach Gäste eingeladen wurden, 9,2%, die dies für den Politikunterricht angeben, sowie 2,6 %, die von externen Akteuren sowohl im Politikunterricht als auch in einem anderen Fach berichten (vgl. Abb. 19).

An den Gymnasien zeigt sich ein deutlich anderes Bild. Nur 15,9% der Schüler_innen der Jahrgänge 11–13 geben hier an, dass keine Gäste in den Unterricht eingeladen wurden. In den Politikunterricht (39,9%) und in andere Fächer (24,3%) wurden Politiker_innen und weitere gesellschaftspolitische Akteure den Befragten zufolge deutlich häufiger eingebunden als es die Gymnasialschüler_innen in den unteren Jahrgangsstufen berichten.

Generell zeigt sich also im Vergleich der Schulformen ein deutlicher Unterschied zugunsten der Lernenden am Gymnasium. Die Unterschiede zwischen den Schulformen fallen dabei in Berlin stärker aus als in der bundesweiten Befragung zwischen den Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ (Achour/Wagner 2019: 95–97). Abgesehen von den Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgängen 11–13 geben alle Berliner Befragtengruppen häufiger an, dass Gäste in ihren Unterricht eingeladen wurden als die entsprechende Befragtengruppe bundesweit (ebd.).

Abb. 19: „Wurden in Deinem Unterricht in den letzten zwölf Monaten Politiker_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten (z.B. Schule ohne Rassismus) oder ähnliches eingeladen?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent



Auffällig ist jahrgangsstufenübergreifend der an beiden Schulformen relativ hohe Anteil an Befragten, die auf diese Frage keine Antwort wussten: Von den befragten Gymnasialschüler_innen war dies bei jeweils gut einem Zehntel der Fall, von den befragten Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen sogar knapp ein Viertel in den Jahrgangsstufen 11–13 und knapp ein Fünftel in der Sekundarstufe I.

6.2.4 Politische Inhalte in anderen Fächern: Potentiale für Querschnittsthemen

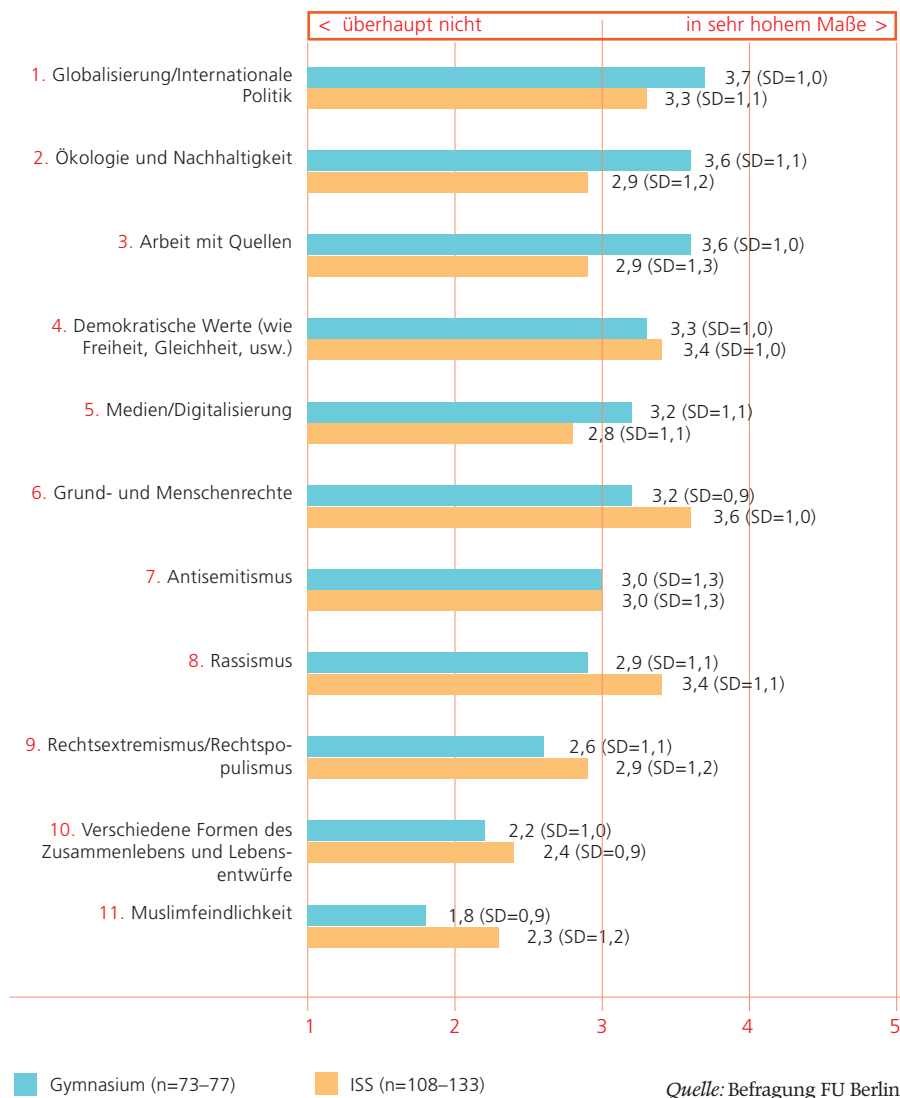
Im Zuge der Einführung neuer Rahmenlehrpläne für Berlin/Brandenburg, die mit dem Schuljahr 2017/2018 in den Jahrgangsstufen 1–10 unterrichtswirksam wurden, wurde der Stellenwert von Demokratiebildung als fächerübergreifende Aufgabe deutlich gestärkt. Um einen Eindruck davon zu bekommen, inwieweit dies bereits in Form von politischer Bildung als Prinzip aller Fächer (Henkenborg 2014) in Bezug auf politische Inhalte geschieht, wurden den Schüler_innen verschiedene demokratiebezogene Inhalte aufgezeigt. Zu diesen sollten sie auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie häufig der jeweilige Inhalt Gegenstand ihres Unterrichts in Fächern außerhalb des Politikunterrichts war (1=„überhaupt nicht“ bis 5=„in sehr hohem Maße“).

Im Allgemeinen zeigt sich dabei, dass sowohl an den Gymnasien als auch an den Integrierten Sekundarschulen verschiedene demokratiebezogene und politische Themen bereits teilweise in anderen Fächern aufgegriffen werden. Es zeigt sich jedoch auch, dass politische Inhalte eher an den Gymnasien in einem hohen Maße⁴² zum Tragen kommen als an den Integrierten Sekundarschulen.

In der Sekundarstufe I geben die Schüler_innen der Gymnasien an, dass sowohl die Themen „Globalisierung/Internationale Politik“ und „Ökologie und Nachhaltigkeit“ als auch die Methode „Arbeit mit Quellen“ in hohem Maße aufgegriffen werden (vgl. Abb. 20). In den Integrierten Sekundarschulen gibt es nur ein Thema, welches laut der Schüler_innen in hohem Maße behandelt wird: „Grund- und Menschenrechte“. Weitere Inhalte wie „Demokratische Werte“, „Medien/Digitalisierung“, „Antisemitismus“, „Rassismus“ und „Rechtsextremismus/Rechtspopulismus“ werden teilweise in anderen Fächern besprochen. Nur „Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe“ sowie „Muslimfeindlichkeit“ werden in beiden Schulformen in der Sekundarstufe I wenig besprochen.

42 Mittelwerte über 3,5 werden mit „in einem hohen Maße“, Mittelwerte von 3,4–2,5 mit „teilweise“ und Mittelwerte unter 2,5 mit „wenig bis gar nicht“ angegeben.

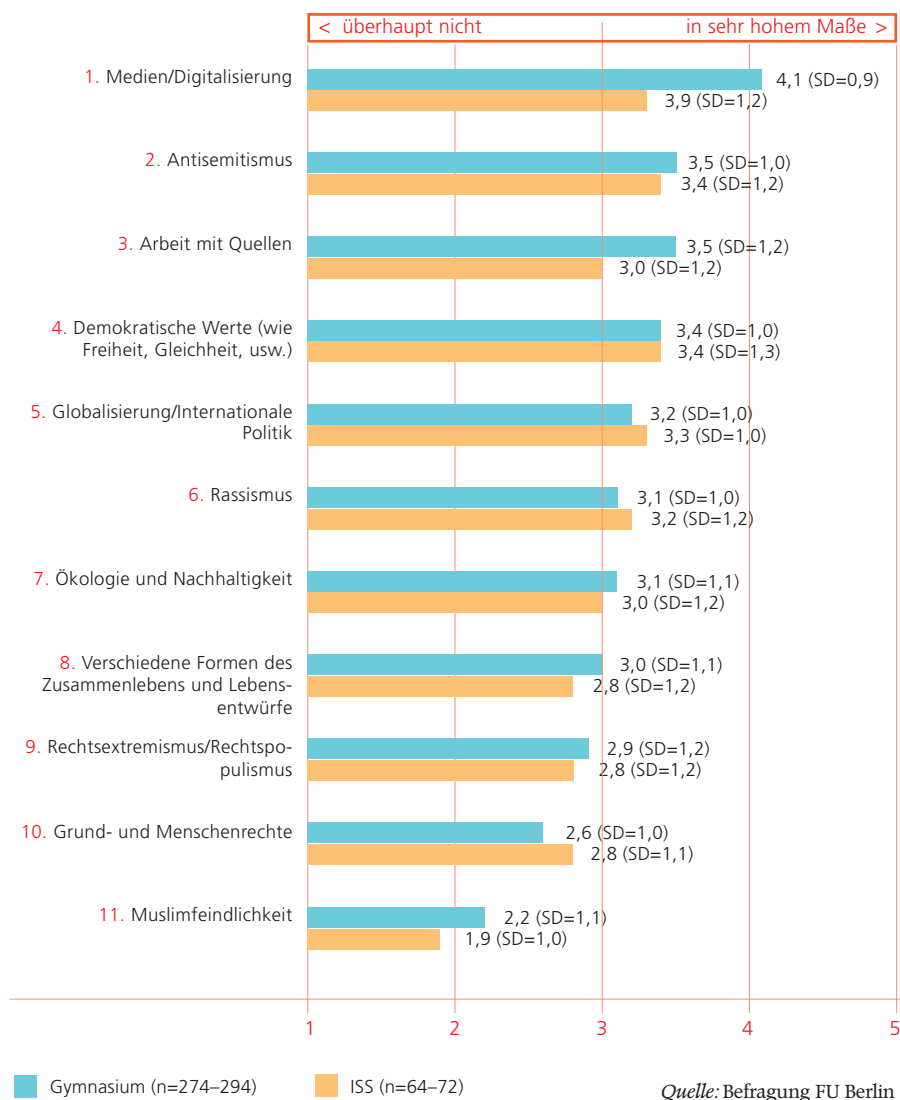
Abb. 20: „Wenn Du an Deine anderen Fächer in der Schule denkst, wie stark waren folgende Inhalte bisher im Unterricht vertreten?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



In der Sekundarstufe II verändert sich dieses Bild kaum (vgl. Abb. 21). Auch dort werden nur wenige Themen in hohem Maße außerhalb des Politikunterrichts in andere Fächer integriert. Zu erkennen ist jedoch eine Verschiebung der Inhalte. Sowohl in den Gymnasien als auch in den Integrierten Sekundarschulen geben die Befragten an, dass „Medien/Digitalisierung“ in hohem Maße auch in anderen Fächern einen Platz finden. Neben der Arbeit mit Quellen ist an Gymnasien Antisemitismus ein Inhalt, der in hohem Maße in anderen Fächern besprochen wird. Alle weiteren Themen werden sowohl in den Integrierten Sekundarschulen als auch an den Gymnasien teilweise Gegenstand des Unterrichts. Muslimfeindlichkeit wird dabei nach den Angaben der Schüler_innen in beiden Schulformen und den jeweiligen Jahrgangsstufen am seltensten behandelt.

Anhand der Angaben der Schüler_innen lässt sich festhalten, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen politischen Inhalten in anderen Fächern zu erkennen ist. Jedoch lassen sich nicht nur im Sinne einer Vermittlung demokratiebezogener Inhalte, sondern auch mit Blick auf andere Querschnittsthemen noch offene Potentiale für übergreifende Themen des Rahmenlehrplanes Berlin/Brandenburg erkennen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015b): zum Beispiel „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“, „Interkulturelle Bildung“ sowie in Bezug auf den in allen Schularten und Jahrgangsstufen wenig aufgegriffenen Inhalt Muslimfeindlichkeit, aber auch Rassismus und Rechtsextremismus. Auch vor dem Hintergrund zunehmender menschenfeindlicher Einstellungen handelt es sich hierbei um zentrale Inhalte für Schule und Bildungsinstitutionen (vgl. zu den Inhalten: Schedler/Achour/Elverich/Jordan 2019; Achour 2019; Becker/Schmitt 2019; Fereidooni 2016) von größter Dringlichkeit und Relevanz. Auffällig ist zudem die seltene Behandlung von Themen wie Ökologie und Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund der Querschnittsaufgaben „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in Globalen Zusammenhängen“. Positiv herauszustellen ist das verstärkte Aufgreifen von Medien und Digitalisierung in den Jahrgangsstufen 11–13. Da Jugendliche allerdings sehr viel früher schon mit den Herausforderungen digitaler Medien in Kontakt treten und viel Zeit damit verbringen (Hasebrink/Lampert/Thiel 2020; DAK 2018), wäre es auch den Zielsetzungen des Basiscurriculums Medienbildung für die Jahrgänge angemessen, Digitalisierung viel früher als Querschnittsthema in den Fächern zu berücksichtigen.

Abb. 21: „Wenn Du an Deine anderen Fächer in der Schule denkst, wie stark waren folgende Inhalte bisher im Unterricht vertreten?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



6.2.5 Schulklima: Demokratisches Miteinander

Politische Bildung kann nicht nur im Fachunterricht und als „Prinzip aller Fächer“, sondern zusätzlich auch als ein Unterrichts- und Schulprinzip im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung und- kultur wirksam werden (vgl. 3.3). Neben den bisher genannten Aspekten wurde in der Befragung daher ebenfalls erhoben, inwieweit die Schüler_innen ihre Schulkultur bzw. ihr Schulklima als demokratisch wahrnehmen (vgl. Achour/Wagner 2019: 102). Für acht Items, welche „unterschiedliche Dimensionen einer demokratischen Schulkultur abbilden“ (ebd.), wurden die Schüler_innen um die Einschätzung des Grads ihrer Zustimmung zu Aussagen auf einer fünfstufigen Skala (1=„stimme gar nicht zu“; 5=„stimme völlig zu“) gebeten. Des Weiteren wurde das Konstrukt „Schulklima“ in Form eines Mittelwertindex quantifiziert (vgl. ebd.).

Grundsätzlich sind für alle Einzelitems sowie entsprechend für den Mittelwertindex hohe Zustimmungswerte zu verzeichnen. Dieses lässt darauf schließen, dass die befragten Schüler_innen das Schulklima an ihrer Schule als demokratisch wahrnehmen. Dieses Ergebnis der befragten Schüler_innen in Berlin fällt somit vergleichbar aus wie das Ergebnis in der bundesweiten Befragung (vgl. Achour/Wagner 2019: 104 f.).

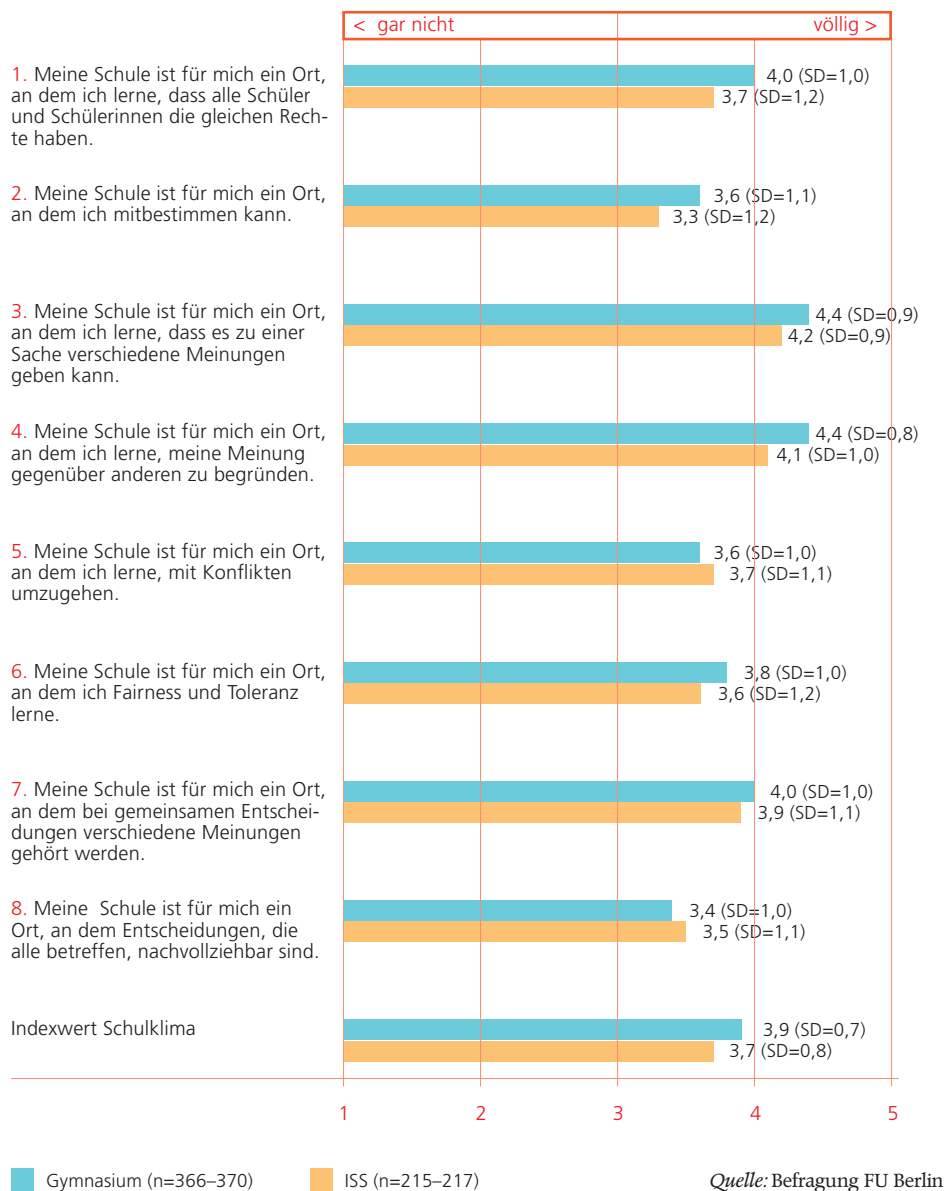
Insbesondere zu den Items, die mit einem Meinungsaustausch innerhalb der Schulgemeinschaft in Zusammenhang stehen, zeigt sich eine starke Zustimmung: So empfinden die Befragten ihre Schule als einen Ort, an dem sie lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann (MW Gym: 4,4; MW ISS: 4,2) und ihre Meinung gegenüber anderen zu begründen (MW Gym: 4,4; MW ISS: 4,1). Zudem sehen sie ihre Schule als einen Ort, an dem bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden (MW Gym: 4,0; MW ISS: 3,9). Nichtsdestotrotz ist der unmittelbare Einbezug in Entscheidungen bzw. die tatsächliche Mitbestimmung an ihren Schulen den Befragten nicht unbedingt ersichtlich, wie die Ergebnisse der beiden Items „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mitbestimmen kann“ und „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden“ zeigen. Diesen Items stimmen die Schüler_innen im Mittel am wenigsten zu (vgl. ähnliche Befunde: Andresen/Wilmes/Möller 2019).

Auch die Werte der Items, die das Lernen des Umgangs mit Konflikten sowie das Lernen von Fairness und Toleranz an der Schule messen, lie-

gen etwas unter dem Indexwert für das Schulklima (vgl. Abb. 22). Das heißt, dass hinsichtlich der demokratischen Schulentwicklung insbesondere Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten sowie der Fokus auf den Umgang mit Konflikten mit Bezug auf den entwickelten Orientierungs- und Handlungsrahmen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018a) unterstützt werden können. Dies muss jeweils auch immer für die Lehrkräftebildung berücksichtigt werden, inwiefern hier professionelle Handlungskompetenzen in den drei Phasen gefördert werden.

Ungeachtet dessen kann insgesamt festgehalten werden, dass die befragten Schüler_innen das Klima an ihrer Schule mit einem Indexwert von 3,9 (Gym) bzw. 3,7 (ISS) im Mittel als demokratisch bewerten.

Abb. 22: „Im Folgenden geht es um das Klima in Deiner Schule. Wie nimmst Du Deine Schule wahr?“ — Zustimmung der Schüler_innen aller Jahrgangsstufen nach Schulform, in Mittelwerten

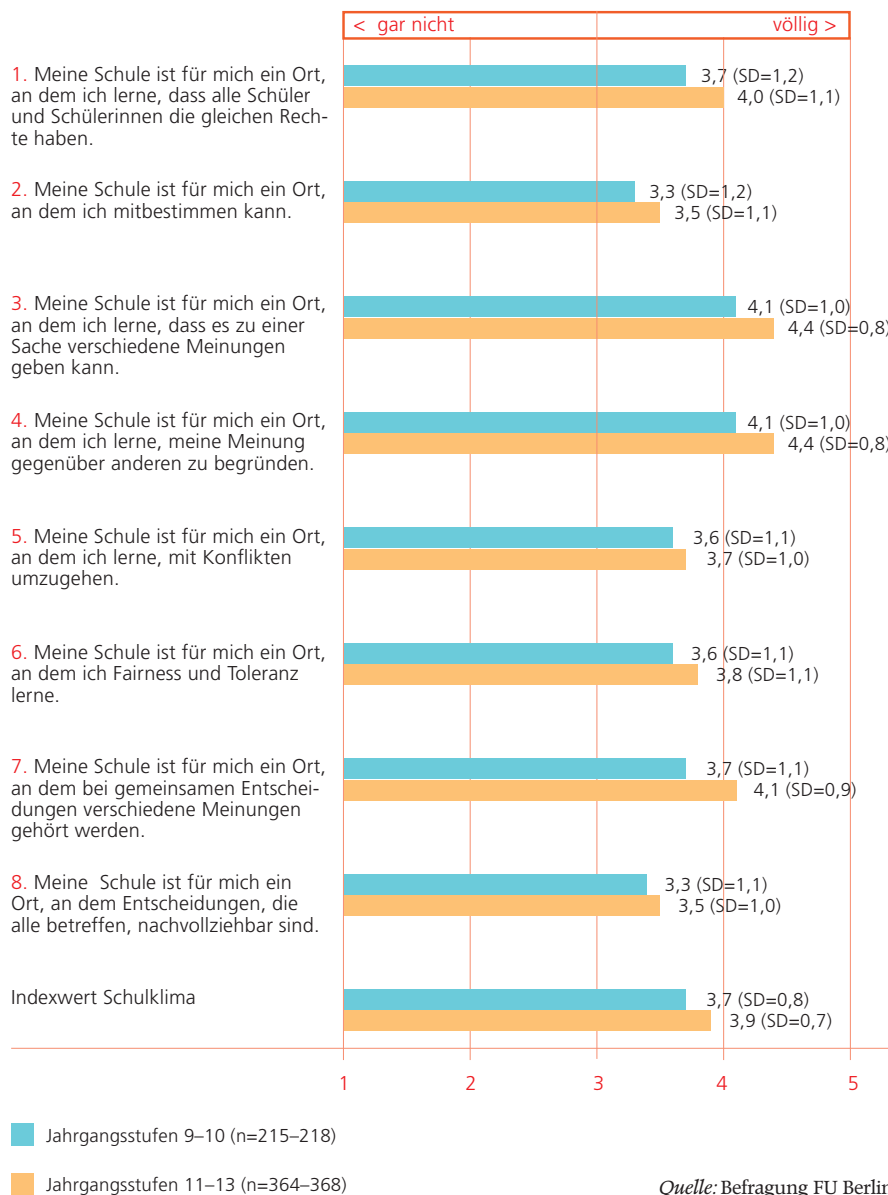


Im Vergleich der beiden Schulformen⁴³ sind bei den Gymnasialschüler_innen tendenziell etwas höhere Zustimmungsmittelwerte zu den Aussagen zur demokratischen Schulkultur zu verzeichnen, wobei die Mittelwerte der Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen maximal um 0,3 abweichen. Ausnahmen bilden die Items „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne mit Konflikten umzugehen“ und „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind“, die bei den Befragten an Integrierten Sekundarschulen jeweils eine leicht höhere Zustimmung finden. Dies soll an dieser Stelle herausgestellt werden, da sich hier ein besonderes Engagement an den an dieser Untersuchung beteiligten Integrierten Sekundarschulen hinsichtlich der Transparenz demokratischer Prozesse ablesen lässt. Ebenfalls scheint die Professionalität im Umgang mit Konflikten an dieser Schulform eine besondere Bedeutung zu haben.

Unabhängig von der Schulform lässt sich im Jahrgangsstufenvergleich bezüglich aller Items in der Sekundarstufe II eine etwas stärkere Zustimmung zu den Aussagen erkennen, wobei die Differenz zwischen den Werten nur minimal ist (0,1–0,3) (vgl. Abb. 23). Der Indexwert Schulklima fällt entsprechend in den unteren Jahrgangsstufen mit 3,7 geringfügig kleiner aus als in den höheren Jahrgängen mit 3,9. Bezüglich der hierarchischen Reihenfolge der Zustimmung zu den Items zeigen sich weder Unterschiede zu dem oben beschriebenen Gesamtbefund noch zwischen den Sekundarstufen I und II: In beiden Jahrgangsstufen stimmen die Befragten am meisten den Aussagen zu: „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann.“ (Sek I: 4,1; Sek II: 4,4) und „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, meine Meinung gegenüber anderen zu begründen.“ (Sek I: 4,1; Sek II: 4,4). Am wenigsten stimmen die Schüler_innen beider Jahrgänge den Items „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind“ (Sek I: 3,3; Sek II: 3,5) sowie „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mitbestimmen kann“ (Sek I: 3,3; Sek II: 3,5) zu.

43 Da grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass sich das Schulklima auf die Schule als Ganzes bezieht, steht an dieser Stelle zunächst der reine Schulformenvergleich im Fokus, wobei nicht parallel nach Jahrgangsstufen differenziert wird. In den Ergebnissen wurde jedoch, wie oben beschrieben, im Allgemeinen die Tendenz deutlich, dass Items, die sich auf tatsächliche Mitbestimmung der Schüler_innen beziehen, die geringste Zustimmung verzeichnen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass politische Partizipationsmöglichkeiten mit zunehmendem Alter steigen (z.B. durch das Wahlrecht), wäre es interessant zu betrachten, ob möglicherweise auch die wahrgenommenen innerschulischen Partizipationsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II gegenüber der Sekundarstufe I zunehmen. Daher wird dem reinen Schulformenvergleich zudem ein Jahrgangsstufenvergleich angeschlossen.

Abb. 23: „Im Folgenden geht es um das Klima in Deiner Schule. Wie nimmst Du Deine Schule wahr?“ — Zustimmung der Schüler_innen aller Schulformen nach Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13, in Mittelwerten



Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob schulbezogene Faktoren identifiziert werden können, die mit der Wahrnehmung der Schüler_innen ihres Schulklimas als mehr oder weniger demokratisch zusammenhängen. Im Hinblick darauf, dass sich zahlreiche Formate, die in dieser Untersuchung als demokratiebezogene Angebote an Schulen abgefragt wurden (vgl. 6.2.1), im Zuge demokratischer Schulentwicklung etabliert haben, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass das Vorhandensein solcher Angebote mit einem demokratischen Schulklima in Zusammenhang steht. Um dies zu überprüfen, wurde eine Korrelationsanalyse des Indexwertes Schulklima und der wahrgenommenen Anzahl demokratiebezogener Angebote⁴⁴ durchgeführt. Deren Ergebnis zeigt, dass die wahrgenommene Anzahl der demokratiebezogenen Angebote an der Schule und die Wahrnehmung des Schulklimas als demokratisch miteinander korrelieren ($r=.238$, $n=567$). Je höher die angegebene Anzahl der Angebote ist, desto positiver nehmen die Schüler_innen das Klima an ihrer Schule wahr.⁴⁵ Die Effektstärke ist eher im schwachen Bereich einzuordnen (vgl. Döring/ Bortz 2016: 820), verweist aber dennoch auf einen positiven Zusammenhang.

Auch im Gruppenvergleich der Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund nehmen alle das Schulklima als demokratisch wahr. Die Werte der Befragten mit Migrationshintergrund liegen lediglich 0,2 unter dem Mittelwert der Gruppe ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 8). Da an

Tabelle 8: Wahrnehmung des Schulklimas der Schüler_innen mit/ohne Migrationshintergrund, Mittelwert

	Befragte mit Migrationshintergrund (n=251)	Befragte ohne Migrationshintergrund (n=320)
Indexwert Schulklima	3,7	3,9

Skala: 1 = „stimme gar nicht zu“; 5 = „stimme völlig zu“

Quelle: Befragung FU Berlin

⁴⁴ Es ist zu beachten, dass an dieser Stelle keine Aussage über den Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Anzahl der Angebote an einer Schule und dem Schulklima gemacht werden kann, da die berücksichtigte Anzahl der Angebote auf den Angaben und damit der subjektiven Wahrnehmung der befragten Schüler_innen basiert.

⁴⁵ Zugleich gilt: Je stärker die Wahrnehmung des Schulklimas als demokratisch, desto höher die wahrgenommene Anzahl der demokratiebezogenen Angebote. Eine gerichtete Aussage ist auf der Grundlage der hier durchgeführten Berechnung nicht möglich.

Schulen wie auch in anderen gesellschaftliche Institutionen Diskriminierung und Rassismus vorkommen können (vgl. Fereidooni 2016), ist dieses Ergebnis als positiv für das Klima an den befragten Schulen hervorzuheben.

6.3 Politisches Interesse, Engagement und Einstellungen der Schüler_innen

Ein umfassendes Verständnis von Aufgaben der politischen Bildung richtet den Fokus der Untersuchung nicht nur auf Input-Faktoren und die schulischen Inhalte und Angebote (Prozess), sondern auch auf den Output bei den Schüler_innen, also auf deren „Politikkompetenz“, politische Einstellungen und ihre politische sowie soziale Partizipation. Hierzu gehören das Interesse an politischen Fragen im Allgemeinen, das Vertrauen in politische Gruppen und Organisationen, die Zufriedenheit mit dem politischen System, Einstellungen zu demokratischen Grundwerten und zu sozialen Gruppen. Die Untersuchung dieser Aspekte kann erste Annahmen zum Outcome liefern, inwiefern Schüler_innen „politisch gebildet“ sind bzw. wie sie sich durch Interesse und Handlungsbereitschaft zu politischen Fragen auszeichnen.

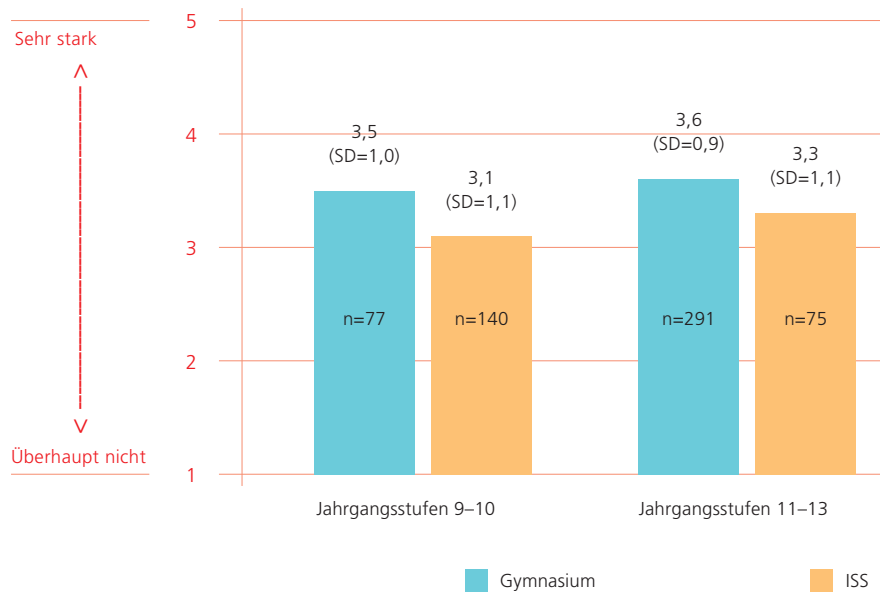
6.3.1 Interesse für Politik: Das kulturelle Kapital entscheidet

Das politische Interesse gilt als Indikator, ob die Befragten politische Anliegen als so relevant erachten, dass sie sich dazu informieren oder auch aktiv werden. So wird in der sozialpsychologisch ausgerichteten Partizipationsforschung davon ausgegangen, dass das politische Interesse auch eine positive Wirkung auf die Partizipation(sbereitschaft) hat (vgl. Verba et al. 1995).

Zunächst wurde daher gefragt, wie sehr sich die Schüler_innen überhaupt für Politik interessieren. Um dies zu erfassen, wurden die Schüler_innen gebeten, auf einer fünfstufigen Skala (1=„überhaupt nicht“; 5=„sehr stark“) einzuschätzen, wie stark sie sich im Großen und Ganzen für Politik interessieren (vgl. Achour/Wagner 2019: 106 f.).

Grundsätzlich zeigt sich, dass das Interesse der befragten Schüler_innen an Politik im Allgemeinen mit Mittelwerten zwischen 3,1 (ISS 9–10) und 3,6 (Gym 11–13) eher im mittleren Bereich zu verorten ist (vgl. Abb. 24). Auffällig ist allerdings, dass das Interesse der befragten Berliner Schüler_innen im Schnitt etwas höher ist als bei den bundesweit befragten Schüler_innen. Hier liegen die Mittelwerte zwischen 2,9 (Sonstige allgemeinbildende Schulen 9–10) und 3,5 (Gymnasien 11–13).

Abb. 24: „Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU Berlin

Die befragten Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen interessieren sich durchschnittlich etwas weniger für Politik (MW 9–10: 3,1; MW 11–13: 3,3) als die Gymnasialschüler_innen (MW 9–10: 3,5; MW 11–13: 3,6). Dieser Befund ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass von den Oberstufenschüler_innen ein höherer Anteil der Befragten an Integrierten Sekundarschulen Politik oder das Fach, in dem es hauptsächlich um politische Inhalte geht, als Leistungsfach hat als an den Gymnasien (vgl. 6.1.2). Möglicherweise lässt sich dies damit erklären, dass Fächer wie Politik, Deutsch oder Geschichte als „leichtere Fächer“ im Gegensatz zu Naturwissenschaften, Mathematik oder Fremdsprachen eingeschätzt werden und die Wahlentscheidung für ein Leistungsfach beeinflusst.

Im Jahrgangsstufenvergleich zeigt sich ein etwas geringeres Interesse seitens der Schüler_innen in den unteren Jahrgangsstufen beider Schulformen, wobei die Unterschiede im Vergleich zu den differierenden Rah-

menbedingungen wie Stundenumfang zwischen den Jahrgängen deutlich kleiner ausfallen. Insofern ist die politische Entscheidung in Berlin, das Fach Politische Bildung in den Klassen 7–10 zu stärken, positiv hervorzuheben, da es sich an den Interessen der Lernenden orientiert. Nicht zuletzt ist diese Stärkung von den Schüler_innen selbst mit der Initiative „Politik als Schulfach“ und mit Unterstützung des Berliner Landesschülerausschusses gefordert worden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018b).

Für diesen Aspekt wurden weitere Gruppenvergleiche hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund, kulturelles Kapital und Bildungsgrad der Eltern (soziales Kapital) vorgenommen. Diese zählen zu möglichen Einflussgrößen für das politische Interesse. So verweisen Studien darauf, dass mit steigendem Alter und höherer Bildung das politische Interesse zunimmt, was mit der Komplexität und dem hohen Abstraktionsniveau von Politik erklärt wird. Als weitere Einflussgrößen gelten Geschlecht und Migrationshintergrund. (Gille 2016; Schneekloth/Albert 2019, Schneekloth 2015, Müssig/Worbs 2012, van Deth 2000).

In dieser Untersuchung treten bezüglich der Kategorie Gender nur geringe Unterschiede zutage: So kann festgestellt werden, dass die männlichen Befragten lediglich ein marginal höheres politisches Interesse (MW 3,5) aufweisen als die weiblichen (MW 3,4) (vgl. Tabelle 9). Dieser prinzipielle Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt sich auch in anderen Jugendstudien. Aber auch in der aktuellen Shell Jugendstudie (2019) hat sich wie in dieser Untersuchung das Interesse im Geschlechtervergleich stark angenähert (vgl. Schneekloth/Albert 2019). Das heißt, dass der vor Jahren noch festzustellende Gender Gap⁴⁶, der Befund, dass Mädchen und jüngere Frauen weniger an politischen Themen interessiert sind, hier nicht zu erkennen ist.

⁴⁶ In einer Studie aus Sachsen-Anhalt von 2002 zeigten sich Jungen z.B. noch dreimal stärker politisch interessiert als Mädchen (Reinhardt/Tillmann 2002).

Tabelle 9: Interesse an Politik nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsgrad der Eltern und kulturellem Kapital, Mittelwerte

	Wie stark interessiert Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?
Weibliche Befragte (n=314)	3,4 (SD=0,9)
Männliche Befragte (n=231)	3,5 (SD= 1,1)
Befragte mit Migrationshintergrund (n=250)	3,3 (SD=1,1)
Befragte ohne Migrationshintergrund (n=317)	3,5 (SD=1,0)
Geringer Bildungsgrad der Eltern (n=11)	3,5 (SD=1,0) ⁴⁷
Hoher Bildungsgrad der Eltern (n=428)	3,5 (SD=1,0) ⁴⁷
Geringes kulturelles Kapital (n=80)	3,0 (SD=1,1)
Hohes kulturelles Kapital (n=389)	3,5 (SD=1,0)

Skala: 1 = „überhaupt nicht“; 5 = „sehr stark“

Quelle: Befragung FU Berlin

Die Befragten mit Migrationshintergrund interessieren sich minimal weniger für Politik (MW 3,3) als die Schüler_innen ohne Migrationshintergrund (MW 3,5) (vgl. Tabelle 9). Dies ist für Fragen politischer Teilhabe im Migrationskontext und häufiger Zuschreibungen wie mangelnder Identifikation oder Desinteresse ein positiver und hervorzuhebender Befund. Hier zeigt sich die jeweilige Zuwanderungsgeneration häufig als Einflussgröße. Aus einer Erwachsenenkohorte in einer Untersuchung von Müssig und Worbs aus dem Jahr 2012 gibt die erste Generation häufiger an, gar kein Interesse (15,7%) oder wenig Interesse (41,5%) an politischen Themen zu haben als Personen der zweiten Generation (7,4% und 33,9%) und Personen ohne Migrationshintergrund (7,2% und 32,2%). Mehr als die Hälfte der Befragten der zweiten Generation und der Personen ohne Migrationshintergrund geben an, ziemlich oder sehr politisch interessiert zu sein. Das politische Interesse ist somit – wie auch in dieser Untersuchung – ähnlich gelagert (Müssig/Worbs 2012: 21f.). Da sich aber für die politische Teilhabe immer

⁴⁷ Einschränkung sind hier die sehr unterschiedlichen Größen der beiden Vergleichsgruppen zu beachten.

noch ein deutlicher „Diversity-Gap“ erkennen lässt und z. B. der Anteil von Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund in Deutschland nicht in einem vergleichbaren Ausmaß in den Institutionen repräsentiert wird (vgl. Roth 2018), kann Schule ein Ort sein, entsprechende Selbstwirksamkeiten zu fördern. So kann an dieser Stelle positiv hervorgehoben werden, dass sowohl Schüler_innen mit als auch ohne Migrationshintergrund ihre Schule in vergleichbarem Ausmaß als demokratisch empfinden.

Sowohl die bundesweite Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen von Achour/Wagner (2019) als auch weitere Studien, unter anderem die aktuelle Shell Jugendstudie (2019), stellen die Bedeutsamkeit des sozioökonomischen Kapitals von Schüler_innen hinsichtlich ihres Zugangs zu Bildung fest (Schneekloth/Albert 2019). Daher sollen auch an dieser Stelle die Schüler_innen mit hohem und geringem kulturellen Kapital sowie mit hohem und geringem Bildungsgrad der Eltern vergleichend betrachtet werden. Einschränkend ist jedoch zu beachten, dass die Gruppengrößen an dieser Stelle so stark variieren, dass die Ergebnisse lediglich als Hinweis auf mögliche Unterschiede betrachtet werden können, zu deren Überprüfung weitere Untersuchungen notwendig wären.

Zwischen den Schüler_innen, deren Eltern einen geringen Bildungsgrad aufweisen, und den Schüler_innen, deren Eltern einen hohen Bildungsgrad haben, ist im Mittel kein Unterschied hinsichtlich des politischen Interesses festzustellen (MW 3,5). Dies mag vor dem Hintergrund der oben zitierten Studien überraschen – es sei jedoch erneut auf die an dieser Stelle sehr unterschiedlichen Gruppengrößen (geringer Bildungsgrad: n=11, hoher Bildungsgrad: n=428) verwiesen, welche die Interpretierbarkeit des Befundes einschränken.

Hingegen ist hinsichtlich des kulturellen Kapitals festzustellen, dass die befragten Schüler_innen mit hohem kulturellen Kapital ein stärkeres Interesse an Politik äußern (MW 3,5; n=389) als die Schüler_innen mit geringem kulturellen Kapital (MW 3,0; n=80).

Analysiert man den Einfluss der wahrgenommenen Kompetenzvermittlung⁴⁸

⁴⁸ An dieser Stelle ist zu beachten, dass die drei Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung im Zuge der bundesweiten Befragung (Achour/Wagner 2019) entwickelt wurden und keinem geprüften Instrument entstammen. Allerdings wurde die Faktorstruktur der Items, die die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzbereiche im Politikunterricht abfragen, mittels einer Faktorenanalyse betrachtet, die eine Ein-Faktor-Lösung ergaben. Die Werte für die Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung wurden daher zu einem Faktorwert „Kompetenzvermittlung“ verrechnet. Diese stellen die unabhängige Variable für die lineare Regression dar.

im Politikunterricht (vgl. 6.1.4) auf das politische Interesse der Schüler_innen mittels einer einfachen linearen Regression, zeigt sich, dass das Interesse mit zunehmender wahrgenommener Kompetenzvermittlung steigt, allerdings lediglich mäßig⁴⁹ ($R^2=.375^{50}$).

6.3.2 Diskussionen über Politik: Face to face anstatt online

Als eine weitere mögliche Ausdrucksform von politischem Interesse wurde die Häufigkeit von Diskussionen über Politik mit verschiedenen Personengruppen – Freund_innen, Bekannten und Mitschüler_innen, Lehrkräften, Eltern sowie Nutzer_innen in den sozialen Medien – abgefragt (vgl. Achour/Wagner 2019: 110). Die Befragten konnten diese Häufigkeit auf einer vierstufigen Skala mit den Ausprägungen 1=„nie“, 2=„selten“, 3=„manchmal“, 4=„oft“ einschätzen (ebd.).

Allgemein fällt auf, dass sich die Werte je nach Diskussionspartner_innengruppe – teilweise deutlich – unterscheiden. So diskutieren die Befragten nie bis selten mit Nutzer_innen in den sozialen Medien, selten bis manchmal mit Lehrer_innen sowie mit Freund_innen und manchmal bis häufig mit Eltern oder anderen erwachsenen Familienangehörigen. Die Beobachtung, dass die Schüler_innen ihren Angaben zufolge am häufigsten mit ihren Eltern über Politik diskutieren und am seltensten mit Nutzer_innen in sozialen Medien, gilt gleichermaßen für alle Befragtengruppen.

Vergleicht man die Werte für die beiden Schultypen, zeigt sich, dass die befragten Gymnasialschüler_innen im Mittel etwas häufiger über Politik diskutieren als die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen. Zwischen den Schulformen bestehen in den Jahrgangsstufen 11–13 allerdings nur äußerst geringfügige Unterschiede (im Mittel je Item max. 0,1), in den unteren Jahrgangsstufen sind diese Unterschiede zum Teil – namentlich in Bezug auf die Häufigkeit von Diskussionen mit Freund_innen, Bekannten, Mitschüler_innen sowie mit Eltern – etwas deutlicher ausgeprägt (vgl. Abb. 25).

49 Es sei jedoch einschränkend darauf hingewiesen, dass dieses Modell nur 10,9 % der Varianz erklärt.

50 Auf die Darstellung des p- und F-Wertes wird verzichtet, da es sich wie bereits erwähnt um eine nicht zufällige Stichprobe handelt.

Die befragten Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 diskutieren im Mittel etwas häufiger über Politik als die jüngere Befragtengruppe (vgl. Abb. 26). Für die Gymnasialschüler_innen bleiben diese Unterschiede jedoch im marginalen Bereich. Bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen sind zwischen den Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13 etwas größere Unterschiede zu verzeichnen. Wie beschrieben führt dies dazu, dass die Unterschiede zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe II beinahe verschwinden.

Diese Angaben spiegeln wider, dass Eltern, Freunde und Mitschüler_innen als politische Sozialisationsinstanzen von besonderer Bedeutung sind. Die Politisierung der Eltern und Familie steht im Zusammenhang mit dem politischen Interesse und der Partizipation(sbereitschaft) der Kinder (Quintelier 2015). Das soziale Umfeld hat einen Einfluss auf politische Einstellungen und auf die politische Teilhabe wie z.B. das Wählen (vgl. Schäfer 2016: 50). Auffällig sind für die Klassen 9–10 die geringere Bedeutung der Eltern als Diskussionspartner_innen an den Integrierten Sekundarschulen sowie die vergleichbaren Werte für die Diskussion mit Freunden und Mitschüler_innen sowie Lehrkräften. Hier zeigt sich die für diese Alterskohorte und Schulform vergleichsweise hohe Bedeutung der Institution Schule. Wie auch in der bundesweiten Untersuchung verweisen die Ergebnisse darauf, dass politische Diskussionen vor allem in direktem Kontakt, also face to face, geführt werden und vergleichsweise wenig in Social Media, obwohl diese verstärkt als vermeintliche (politische) Sozialisationsinstanz gesehen werden (vgl. einschränkend: Paus-Hasebrink 2019). Eine kritische Perspektive auf politische Kommunikation in Social Media geht vor allem mit Phänomenen wie Hate Speech, Mobbing und so genannten Radikalisierungsprozessen einher, wenn junge Menschen dort nach Identität und Gemeinschaft suchen. (vgl. Hasebrink/Lampert/Thiel 2020: 5; Neumann et al. 2018; Baldauf et al. 2018).

Insbesondere hier liegt eine besondere Aufgabe in der Institution Schule, mit Angeboten der politischen Bildung und Demokratiebildung Alternativen zu antidemokratischen und homogenen Meinungen (Filterblasen) darzustellen und Diskussionsprozesse zu motivieren.

Abb. 25: „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten

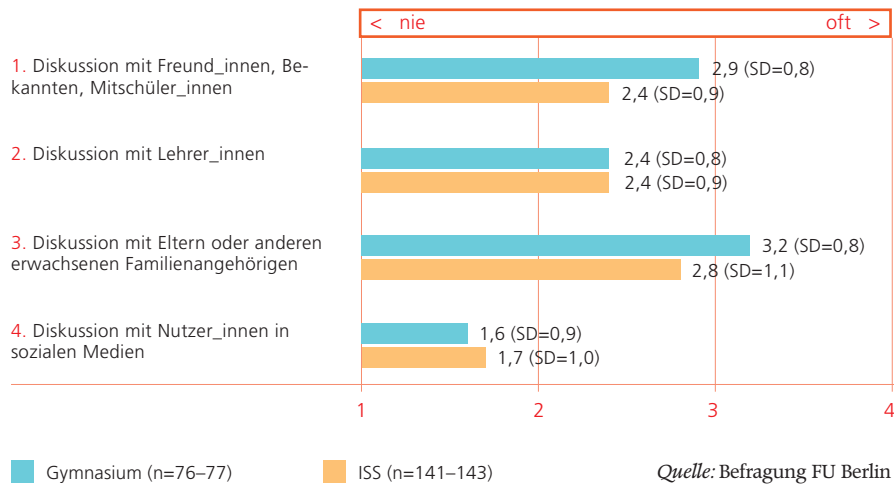
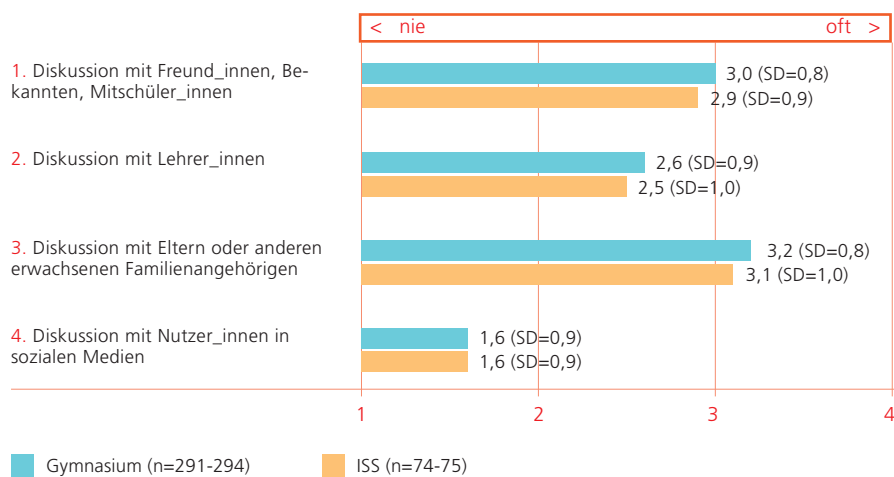


Abb. 26: „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



6.3.3 Politisches Vertrauen: Gerichte top – Social Media flop

Neben dem vorhandenen Interesse an politischen Themen und der Diskussion politischer Inhalte wurden die Schüler_innen nach ihrem Vertrauen in (politische) Gruppen und Organisationen gefragt. Ein Mindestmaß an Vertrauen in das politische System ist eine Voraussetzung für das Bestehen von Demokratien. Misstrauen und Distanzen bei Jugendlichen können aber zugleich Lernanlässe für die politische Bildung und Demokratiebildung darstellen.

Die Schüler_innen wurden nach ihrem Vertrauen in folgende zwölf politische Akteure und Gruppen gefragt: Politische Parteien, Bundesregierung, Gerichte, Bundeswehr, Europäische Union, große Wirtschaftsunternehmen, Gewerkschaften, religiöse Einrichtungen (Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel), Polizei, Menschenrechtsgruppen, Bürgerinitiativen und soziale Medien (wie z. B. Facebook, Twitter). Die Befragten wurden gebeten, dieses Vertrauen auf einer fünfstufigen Skala mit dem Minimum 1=„sehr wenig Vertrauen“ und dem Maximum 5=„sehr viel Vertrauen“ einzuschätzen (vgl. Achour/Wagner 2019: 113). Die Mittelwerte werden zwecks übersichtlicher Zusammenfassung den Kategorien „hohes Vertrauen“ (MW ab 3,5), „teilweise vorhandenes Vertrauen“ (MW 2,5 bis 3,4), „geringes Vertrauen“ (MW 1,5 bis 2,4) und „kein Vertrauen“ (MW unter 1,5) zugeordnet (vgl. ebd.: 114).⁵¹

Insgesamt zeigt sich, dass das Vertrauen der befragten Schüler_innen größtenteils als „teilweise vorhanden“ kategorisiert werden kann. Es existiert kein einziger Akteur bzw. keine einzige Institution, die bei allen untersuchten Befragtengruppen ein hohes Vertrauen genießt. Geringes Vertrauen äußern allerdings die Befragten aller Gruppen im Mittel bezüglich großer Wirtschaftsunternehmen sowie – interessanterweise – sozialer Medien. Auch im hierarchischen Vergleich der abgefragten Gruppen und Organisationen sind sich die Schüler_innen aller Befragtengruppen darüber einig, wem sie im Mittel am wenigsten (soziale Medien) und wem am meisten (Gerichte) vertrauen. Die Ergebnisse entsprechen dabei prinzipiell denen in der bundesweiten Befragung und spiegeln sich auch in denen der Shell Jugendstudie (2019) wieder (Schneekloth/Albert 2019: 92ff.).

Das geringe Vertrauen in Social Media wird auch durch die Shell Jugendstudie bestätigt. Zugleich zeigt diese aber, dass das Vertrauen in die klassischen

51 Zur kritischen Reflexion hierzu vgl. Achour/Wagner 2019: 114.

Medien wie ARD-/ZDF-Fernsehnachrichten bzw. in große überregionale Tageszeitungen im Gegensatz dazu relativ groß ist. (Vgl. Schneekloth/Albert 2019: 54). Auffällig ist allerdings, dass Jugendliche trotz ihres Misstrauens in online angebotene Inhalte diese als zentrale Medien der Informationsgewinnung nutzen (ebd.; Hasebrink/ Lampert/Thiel 2020). Dies unterstreicht die Bedeutung der Kompetenzen in Bezug auf Quellenarbeit und Quellenkritik in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und wird auch von Kindern und Jugendlichen selbst als Unterstützungsbedarf ausgemacht, zum Beispiel in der Unterscheidung von falschen und echten Nachrichten (ebd.: 18).

Insgesamt auffällig ist das teils unterschiedlich hohe Vertrauen entlang der Schulformen. Insbesondere in der Sekundarstufe I treten bei vielen Items deutliche Unterschiede zwischen den Gymnasialschüler_innen und den Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen zutage: Während Letztere den sozialen Medien, großen Wirtschaftsunternehmen und religiösen Einrichtungen etwas mehr vertrauen als die Schüler_innen an Gymnasien, weicht das Vertrauen bei allen anderen Akteuren im Vergleich teilweise sehr deutlich nach unten ab. Vor allem das hohe Vertrauen in Gerichte und die Polizei, das die Gymnasialschüler_innen in den Jahrgängen 9–10 zum Ausdruck bringen, teilen die Befragten an Integrierten Sekundarschulen nicht im vergleichbaren Maße (vgl. Abb. 27). Dieser Befund unterscheidet sich von den Ergebnissen der bundesweiten Befragung. Hier liegen die Vertrauenswerte in den Jahrgangsstufen 9–10 entlang der Schulformen etwas näher beieinander (vgl. Achour/Wagner 2019: 115).

Da sich zeigte, dass vor allem in den Sekundarschulen deutlich seltener politische Akteure eingeladen wurden bzw. seltener Exkursionen zu demokratiebezogenen Institutionen stattfinden, lassen sich hier Potentiale möglicher Lehr-Lern-Angebote identifizieren, die Kontakt und Diskussionen zwischen diesen und den Schüler_innen ermöglichen. Diese können eine Möglichkeit darstellen, Misstrauen zu reduzieren.

Abb. 27: „Wie viel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten

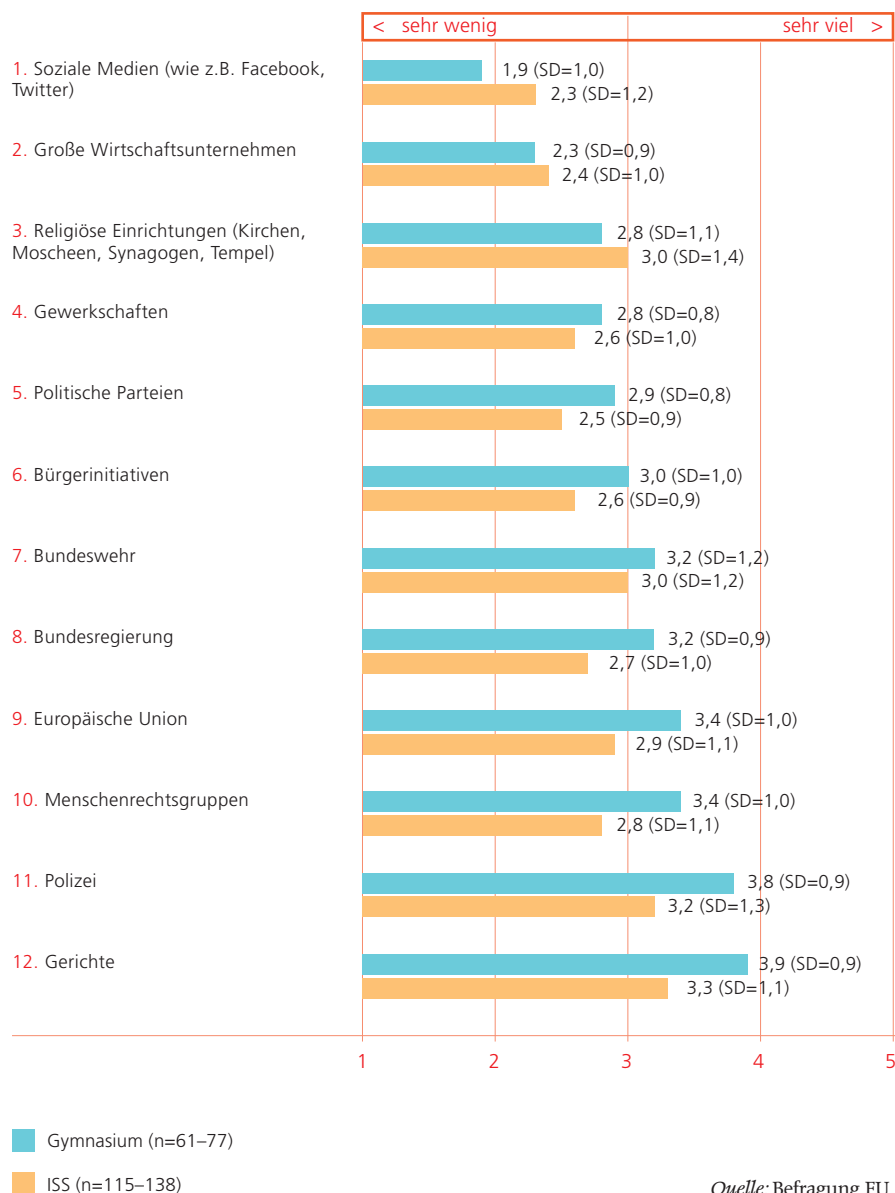
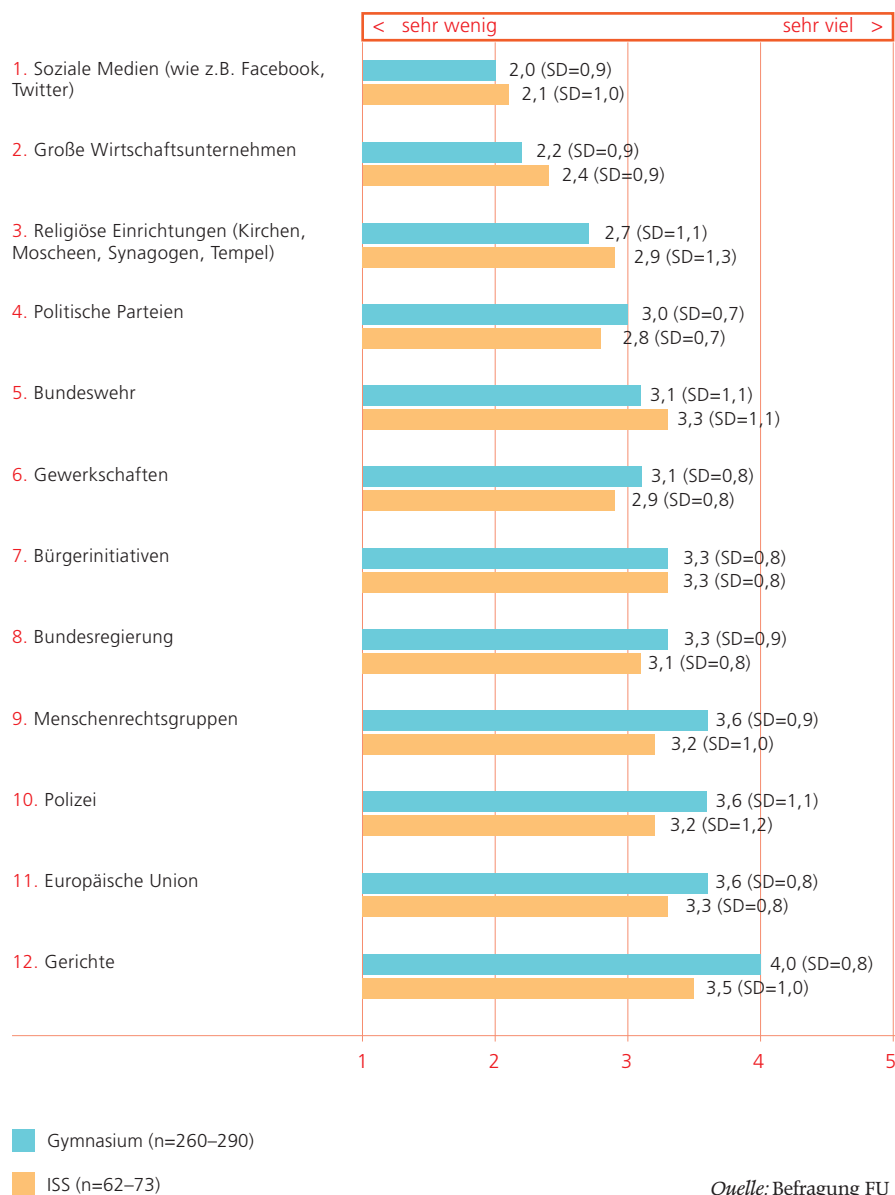


Abb. 28: „Wie viel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



In der Sekundarstufe II sind die Unterschiede zwischen den Schulformen deutlich geringer, doch auch hier ist das Vertrauen der Schüler_innen an Gymnasien tendenziell höher ausgeprägt – mit Ausnahme großer Wirtschaftsunternehmen, sozialer Medien, religiöser Einrichtungen und der Bundeswehr. Eine auffällige Diskrepanz besteht jedoch auch in den Jahrgangsstufen 11–13 zwischen den Schulformen, was das Vertrauen in Gerichte betrifft: Dieses ist auch hier bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen geringer (vgl. Abb. 28).

Für das Vertrauen wurde zudem das Antwortverhalten der weiblichen und männlichen Befragten im Vergleich betrachtet sowie das der Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund. Da sich die Mittelwerte der weiblichen und männlichen Befragten nur äußerst geringfügig – um maximal 0,2 – unterscheiden und sich bei einem Viertel der Items anhand der Mittelwerte gar kein Unterschied zwischen der Beurteilung seitens der Schülerinnen und Schüler feststellen lässt, wird an dieser Stelle nur auf die Werte im Überblick verwiesen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Vertrauen der Schüler_innen in Gruppen und Organisationen nach Geschlecht und Migrationshintergrund, in Mittelwerten

	Weibliche Befragte (n=257–312)	Männliche Befragte (n=211–228)	Befragte mit Migrations- hintergrund (n=208–244)	Befragte ohne Migrations- hintergrund (n=276–314)
Politische Parteien	2,8 (SD=0,7)	2,8 (SD=0,9)	2,6 (SD=0,9)	3,0 (SD=0,7)
Bundesregierung	3,2 (SD=0,8)	3,2 (SD=1,0)	2,9 (SD=1,0)	3,2 (SD=0,9)
Gerichte	3,7 (SD=0,9)	3,8 (SD=1,1)	3,5 (SD=1,1)	3,9 (SD=0,8)
Bundeswehr	3,2 (SD=1,1)	3,0 (SD=1,3)	3,2 (SD=1,2)	3,0 (SD=1,1)
Europäische Union	3,5 (SD=0,9)	3,4 (SD=1,0)	3,1 (SD=1,1)	3,6 (SD=0,9)
Große Wirtschafts- unternehmen	2,3 (SD=0,8)	2,3 (SD=1,0)	2,4 (SD=1,0)	2,2 (SD=0,9)
Gewerkschaften	2,9 (SD=0,8)	3,0 (SD=0,9)	2,7 (SD=0,9)	3,0 (SD=0,8)
Religiöse Einrichtungen (Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel)	2,9 (SD=1,1)	2,7 (SD=1,3)	2,9 (SD=1,4)	2,7 (SD=1,1)
Polizei	3,6 (SD=1,1)	3,4 (SD=1,2)	3,4 (SD=1,2)	3,6 (SD=1,1)
Menschenrechtsgruppen	3,4 (SD=0,9)	3,2 (SD=1,1)	2,9 (SD=1,0)	3,6 (SD=1,0)
Bürgerinitiativen	3,2 (SD=0,8)	3,0 (SD=0,9)	2,8 (SD=0,9)	3,3 (SD=0,8)
Soziale Medien (wie z.B. Facebook, Twitter)	2,1 (SD=1,0)	2,0 (SD=1,0)	2,1 (SD=1,1)	2,0 (SD=0,9)

Skala: 1 = „sehr wenig Vertrauen“; 5 = „sehr viel Vertrauen“

Quelle: Befragung FU Berlin

Einige Unterschiede hinsichtlich des Vertrauens in politische Akteure und Gruppen zeigen sich zwischen den Befragten mit und ohne Migrationshintergrund. Bei einigen Akteuren und Gruppen bringen die Schüler_innen ohne Migrationshintergrund dabei ein größeres Vertrauen zum Ausdruck als die Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Allerdings gilt dies für die Items „Bundeswehr“, „Große Wirtschaftsunternehmen“, „Religiöse Einrichtungen“ sowie „Soziale Medien“ nicht – hier ist das Vertrauen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund im Mittel etwas – das heißt um 0,1 bis 0,2 Einheiten auf der fünfstufigen Skala – stärker ausgeprägt. Diese Items verzeichnen – neben der Akteurin Polizei – zugleich die geringsten Mittelwertunterschiede zwischen den Befragten mit und ohne Migrationshintergrund. Am stärksten differieren die Werte der beiden Gruppen hingegen hinsichtlich ihres Vertrauens in Menschenrechtsgruppen (MW MGH: 2,9; MW kein MGH: 3,6). Auch bezüglich der Europäischen Union und Bürgerinitiativen unterscheidet sich das Vertrauen der Befragten der beiden Gruppen (EU: MW MGH: 3,1; MW kein MGH: 3,6/ Bürgerinitiativen: MW MGH 2,8; MW kein MGH: 3,3). Schüler_innen ohne Migrationshintergrund haben somit ein hohes Vertrauen in die EU. Ebenfalls hohe Vertrauenswerte in die EU verzeichnete die Shell Jugendstudie, die allerdings nicht nach Migrationshintergrund differenzierte. Vor dem Hintergrund euroskeptischer Trends ist dies eine positive Entwicklung, da häufig eine EU-Distanz zu beobachten war (TUI Stiftung 2018). Ein schulischer Ansatzpunkt an den Interessen der Lernenden stellt hier das übergreifende Thema „Europabildung in der Schule“ dar (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015b: 27).

Im Schnitt lassen sich die meisten Angaben trotz der Mittelwertunterschiede bei beiden Gruppen als „hohes Vertrauen“ (MW ab 3,5) bzw. „teilweise vorhandenes Vertrauen“ (MW 2,5 bis 3,4) kategorisieren. Das heißt, für die Berliner Schüler_innen können keine diametral unterschiedlichen Vertrauenswerte entlang der Kategorie „Migrationshintergrund“ behauptet werden. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern eine fehlende Repräsentativität von Menschen mit Migrationsbezügen in diesen Institutionen und Gruppen (vgl. Roth 2017) eine Ursache für die teils etwas geringeren Werte sein kann.

Trotz der Mittelwertunterschiede kann festgehalten werden, dass Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund Gerichten einvernehmlich ein als hoch zu kategorisierendes Vertrauen entgegenbringen (MW MGH: 3,5; MW kein MGH: 3,9), den sozialen Medien hingegen ein geringes Vertrauen (MW MGH: 2,1; MW kein MGH: 2,0).

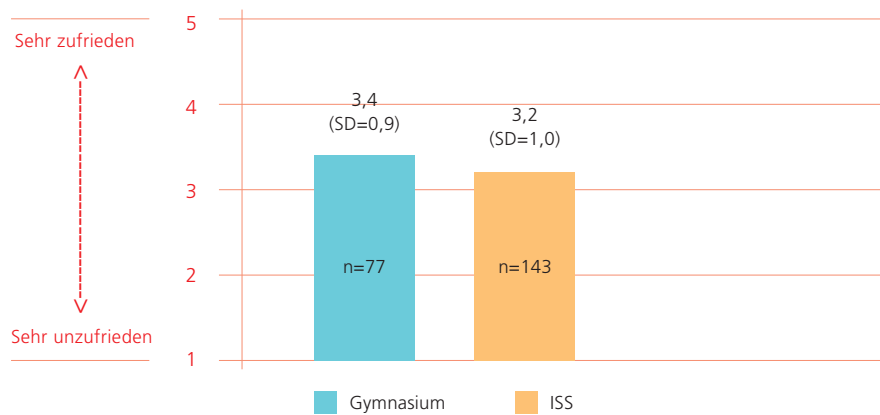
6.3.4 Zufriedenheit mit Demokratie – teilweise

Ein weiterer Aspekt, der Hinweise auf das demokratiebezogene Vertrauen oder Misstrauen geben kann, ist die Haltung der Schüler_innen zur Demokratie – einmal als grundsätzliche Idee (vgl. hierzu 6.3.5), einmal bezüglich ihrer aktuellen konkreten Ausgestaltung. Befragt wurden die Schüler_innen in diesen Zusammenhang zunächst nach ihrer Zufriedenheit mit der Demokratie, so wie sie tatsächlich in Deutschland funktioniert. Diese wurde mittels einer fünfstufigen Skala mit den Ausprägungen „sehr unzufrieden“ (codiert mit 1), „eher unzufrieden“ (2), „teils/teils“ (3), „eher zufrieden“ (4) und „sehr zufrieden“ (5) erhoben (vgl. Achour/Wagner 2019: 123).

Auffallend ist, dass die befragten Schüler_innen mit der Demokratie, so wie sie funktioniert, nur teilweise zufrieden sind. Dabei lässt sich kaum ein Unterschied zwischen den Schulformen als auch den Jahrgangsstufen feststellen – die Mittelwerte bewegen sich in einem Spektrum zwischen 3,2–3,5.

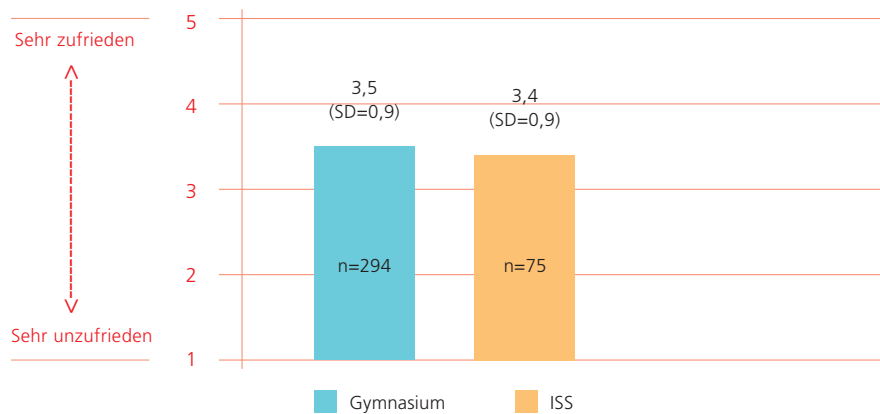
In den Jahrgangsstufen 9–10 ist die Zustimmung etwas geringer (MW Gym: 3,4/MW ISS: 3,2) als in den Jahrgangsstufen 11–13 (MW Gym: 3,5 / MW ISS: 3,4) (vgl. Abb. 29). Diese Werte zeigen auch, dass die Zufriedenheit mit der Demokratie in der Sekundarstufe II minimal höher ausfällt als in den unteren Jahrgangsstufen (vgl. Abb. 30).

Abb. 29: „Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du – alles in allem – mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland tatsächlich funktioniert?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU Berlin

Abb. 30: „Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du – alles in allem – mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland tatsächlich funktioniert?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



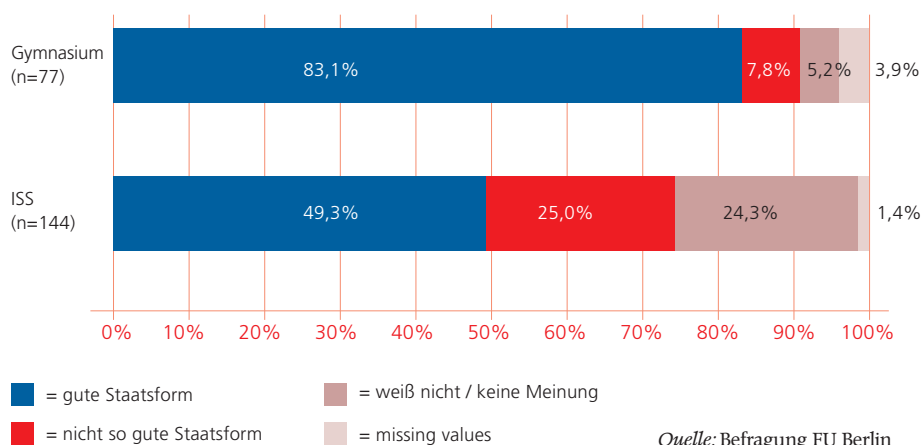
Quelle: Befragung FU Berlin

6.3.5 Demokratie als gute Staatsform: Demokratiezufriedenheit steigt mit dem Alter

Neben der Frage nach der Zufriedenheit mit der Demokratie, so wie sie derzeit in Deutschland funktioniert, wurde außerdem die Zufriedenheit mit der Demokratie als Staatsform im Allgemeinen erhoben. Die Befragten konnten hier angeben, ob sie die Demokratie für eine gute oder eine nicht so gute Staatsform halten. Auch die Antwortoption „Weiß nicht/keine Meinung“ konnte ausgewählt werden.

Allgemein zeigt sich, dass die Zustimmung zur Demokratie in den meisten Befragtengruppen hoch ist. Auch wenn die befragten Schüler_innen also nur teilweise mit der derzeitigen Ausgestaltung der Demokratie in Deutschland zufrieden sind, halten sie die Demokratie dennoch überwiegend für eine gute Staatsform. Eine Ausnahme bilden die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10, von denen nur knapp die Hälfte angibt, die Demokratie für eine gute Staatsform zu halten (49,3%) (vgl. Abb. 31). 24,3% der Befragten dieser Gruppe wissen es nicht oder haben hierzu keine Meinung, die restlichen 25,0% sehen die Demokratie als eine nicht so gute Staatsform an.

Abb. 31: „Jetzt einmal abgesehen davon, wie gut oder schlecht die Demokratie in Deutschland funktioniert: Hältst Du die Demokratie ganz allgemein für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent



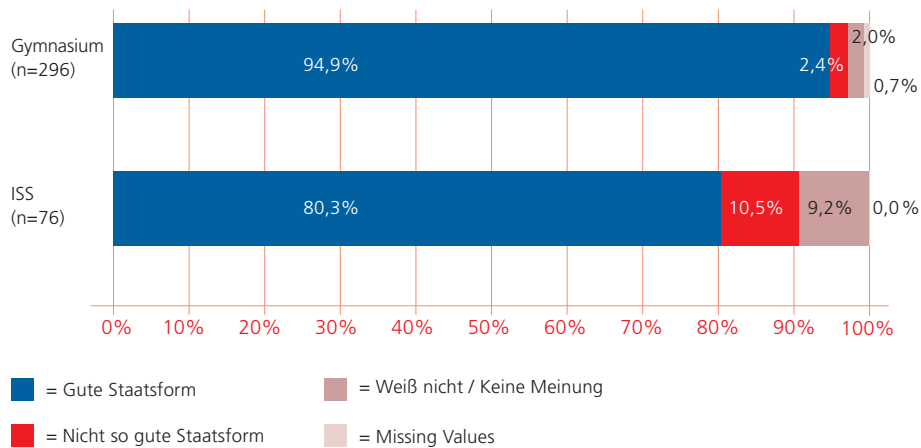
Beim vergleichenden Blick auf die Aussagen der Schüler_innen der beiden Schulformen wird eine höhere Zustimmung zur Demokratie als Staatsform seitens der Gymnasialschüler_innen deutlich. Der Unterschied ist in der Sekundarstufe I (Gym: 83,1% & ISS: 49,1%) deutlich stärker ausgeprägt als in der Sekundarstufe II (Gym: 94,9% & ISS: 80,3%). Hiermit handelt es sich um einen auffälligen Befund, da die Zustimmungswerte zur Idee der Demokratie häufig recht hoch sind. In der Regel fällt die Zustimmung umso höher aus, je abstrakter die Demokratie gefasst wird (vgl. Decker/Kiess/Schuler/Handke/Brähler 2018: 96). Hier allerdings zeigen sich die Schüler_innen an den Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10 im Mittel „teilweise“ zufrieden mit der Demokratie, wie sie in Deutschland konkret funktioniert,⁵² die Demokratie als Staatsform grundsätzlich erfährt jedoch in dieser Befragtengruppe mit nur knapp 50% eine anteilig eher geringe Zustimmung.

Es stellt sich also die Frage, inwieweit die Einstellung der Schüler_innen zur Demokratie im Allgemeinen überhaupt mit ihrer Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland aktuell in Zusammenhang steht. Um dieser Frage nachgehen zu können, wurde der Eta-Koeffizient für diese beiden Variablen berechnet ($\eta=.327$). Die Haltung zur Demokratie als Staatsform im Allgemeinen vermag also nur 10,7% der Varianz bezüglich der Zufriedenheit mit der derzeitigen Demokratie in Deutschland zu erklären.

Ein wissenschaftlich plausibler Erklärungsansatz für dieses Antwortverhalten kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Um entsprechende Erkenntnisse zu erhalten, wäre eine qualitative Folgerhebung, beispielsweise in Form von Interviews mit den Schüler_innen, sinnvoll.

⁵² Vergleichbare Werte von um die 50% zeigen sich in der Untersuchung von Decker und Brähler, allerdings auch in Bezug auf das Funktionieren von Demokratie (Decker/Brähler 2018: 97).

Abb. 32: „Jetzt einmal abgesehen davon, wie gut oder schlecht die Demokratie in Deutschland funktioniert: Hältst Du die Demokratie ganz allgemein für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent



Quelle: Befragung FU Berlin

Für beide Schultypen gilt, dass die befragten Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 eine höhere Zustimmung zur Demokratie als Staatsform aufweisen als die Schüler_innen der unteren Jahrgangsstufen (vgl. Abb. 32).

Gaben die Schüler_innen an, die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform zu halten, wurden sie zudem um ihre Meinung gebeten, wie eine bessere Staatsform als die Demokratie aussehen könnte. Hierzu standen die Antwortmöglichkeiten „Ein starker Mann oder eine starke Partei regieren alleine“, „Ein sozialistisches System, ähnlich wie in der DDR“ oder „Die Demokratie gefällt mir nicht besonders, aber leider gibt es nichts Besseres“ zur Auswahl. Auch die Option „Weiß nicht“ konnte angekreuzt werden (Achour/Wagner 2019: 220).

Insgesamt lässt sich keine eindeutige Tendenz erkennen, welche andere Staatsform die befragten Schüler_innen, die die Demokratie für eher keine gute Staatsform halten, präferieren. Über die Hälfte von diesen 57 Schü-

ler_innen (63,2%) entschied sich für eine der beiden Antwortmöglichkeiten „Die Demokratie gefällt mir nicht besonders, aber leider gibt es nichts Besseres“ oder „Weiß nicht“ oder ließ die Frage gänzlich unbeantwortet bzw. machte ungültige Angaben (vgl. Tabelle 11). Lediglich gut ein Fünftel dieser Befragten (21,1%) spricht sich für ein sozialistisches System aus, ein knappes Sechstel (15,8%) gibt an, eine Regierung durch einen starken Mann oder eine starke Partei alleine für eine bessere Staatsform als die Demokratie zu halten. Ein Vergleich der Befragtengruppen an unterschiedlichen Schulformen und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen wäre aufgrund der teilweise äußerst geringen Fallzahlen in den Gruppen (6–8 bzw. 36) an dieser Stelle wenig aussagekräftig. Daher wird auf den Vergleich hier verzichtet.

Die sichtbare Skepsis zur Idee der Demokratie kann als Ansatzpunkt für die politische Bildung in den Jahrgängen der Sekundarstufe I an den Integrierten Sekundarschulen aufgegriffen werden. Mit der Stärkung des Faches existiert verstärkt Raum, auf die Demokratiekonzepte der Schüler_innen einzugehen und mögliche kognitive Dissonanzen didaktisch aufzugreifen.

Tabelle 11: Eine bessere Staatsform als die Demokratie: Zustimmungswerte aus der Gruppe derjenigen Schüler_innen, die die Demokratie ablehnten, in Prozent

	Gesamt (n=57)
Ein starker Mann oder eine starke Partei regieren alleine.	15,8%
Ein sozialistisches System, ähnlich wie in der DDR.	21,1%
Die Demokratie gefällt mir nicht besonders, aber leider gibt es nichts Besseres.	24,6%
Weiß nicht	17,5%
Missing Values	21,1%

Quelle: Befragung FU Berlin

6.3.6 Demokratiebezogene Einstellungen: Für demokratische Grundrechte, Misstrauen in etablierte Politik

Zentrale konkrete Merkmale der Demokratie und ihres Rechtsstaatsprinzips sind die ihr zugrundeliegenden Grundrechte wie z. B. die Demonstrations- und Meinungsfreiheit, das Streikrecht, der Minderheitenschutz und die Pressefreiheit. Die Zustimmung zu ihnen sowie die Ablehnung von deren Einschränkung ebenso wie ihre Haltungen zu Politiker_innen und Parteien illustrieren das Demokratieverständnis der befragten Schüler_innen. Um ein genaueres Bild von den Einstellungen der Schüler_innen zu Demokratie und Rechtsstaat zu erhalten, wurde die Befragung im weiteren Verlauf daher diesbezüglich ausdifferenziert. Hierfür wurden den Schüler_innen elf entsprechende Items vorgelegt, mit der Bitte um Angabe ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung.

Die vorgelegten Items beziehen sich auf die erwähnten im Grundgesetz verankerten Grundrechte der Demonstrations- und Meinungsfreiheit und des Streikrechts, des Minderheitenschutzes und der Pressefreiheit. In Anlehnung an die Autoritarismusforschung schlossen sich die Fragen an, die Einstellungen erheben zu der in Deutschland abgeschafften Todesstrafe, zu einer härteren Bestrafung von „Verbrechern“ sowie zu einem härteren Vorgehen gegen „Unruhestifter“. Zudem wurde um Einschätzungen zur Politik (Politiker_innen und demokratische Parteien) gebeten. Hierfür wurde eine fünfstufige Likert-Skala mit den Werten 1 („Stimme gar nicht zu“) bis 5 („Stimme völlig zu“) verwendet⁵³ (vgl. Achour/Wagner 2019: 145–148).

Die bezüglich der Grundrechte positiv formulierten Items („Jede_r Bürger_in sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen“ sowie „Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern“) finden bei den befragten Schüler_innen aller Gruppen eine hohe bis sehr hohe Zustimmung, wie die Mittelwerte zwischen 3,9 und 4,8 zeigen. Dem einschränkend formulierten Item „Streiks und Demonstrationen gefährden die öffentliche Ordnung und sollten verboten werden“ stimmen die Befragten eher nicht zu: Hier reichen die Mittelwerte von 1,5 bis 2,3.

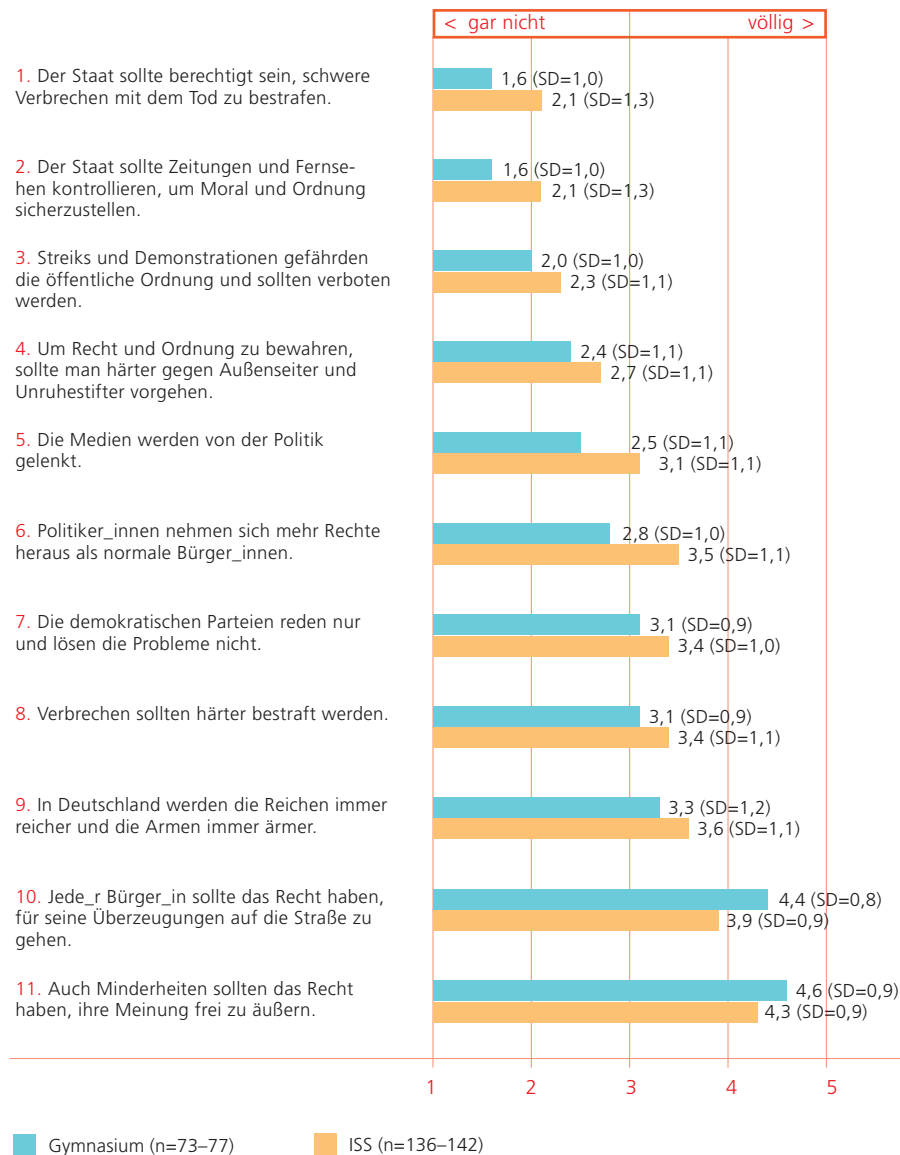
Vergleicht man die Zustimmungswerte der Schüler_innen beider Schul-

⁵³ In der Ergebnisdarstellung werden Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 als teilweise vorhandene Zustimmung interpretiert (vgl. Achour/Wagner 2019: 146).

formen, zeigt sich seitens der Befragten an den Integrierten Sekundarschulen eine etwas geringere Zustimmung zu den Items, die das Streikrecht und den Minderheitenschutz betreffen (vgl. Abb. 33, Abb. 34). Der Aussage, dass Streiks und Demonstrationen die öffentliche Ordnung gefährden und verboten werden sollten, stimmen die Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen hingegen im Mittel etwas mehr zu (MW Gym 9–10: 2,0; MW ISS 9–10: 2,3; MW Gym 11–13: 1,5; MW ISS 11–13: 2,1).

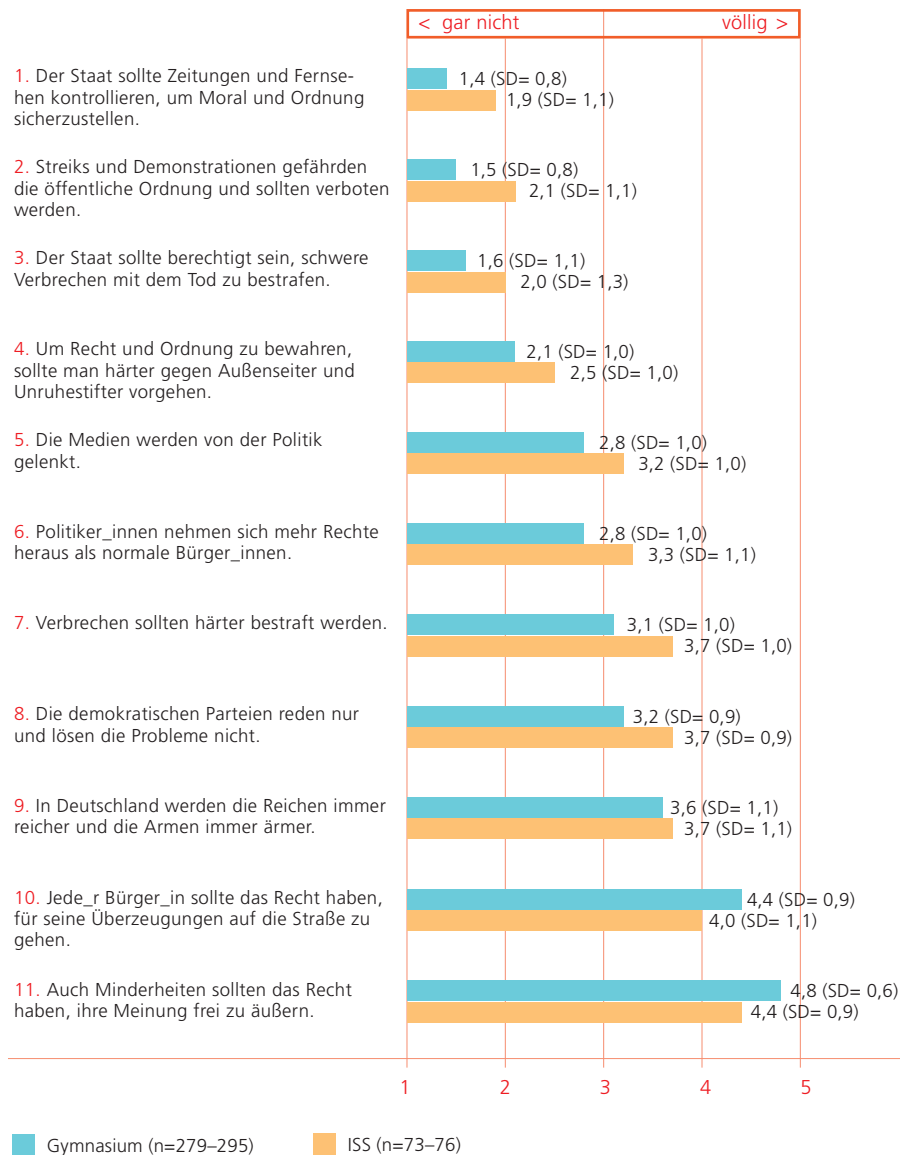
Da sich das soziale und kulturelle Kapital entlang der Schulformen unterscheidet, lassen sich diese Ergebnisse mit Blick auf andere Studien interpretieren. Die Zustimmung zu autoritären Aussagen nimmt zu, je geringer der Bildungshintergrund ist. Dies zeigt sich nicht nur bei Jugendlichen (vgl. Schneekloth/Albert 2019: 81ff.), sondern auch in den Erwachsenenkohorten (vgl. Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019; Verkamp/Merkel 2018).

Abb. 33: „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU Berlin

Abb. 34: „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU Berlin

Zwischen den Jahrgangsstufen werden hinsichtlich dieser Items geringfügige Unterschiede deutlich, die darauf hinweisen, dass die Zustimmung zu den Items, die die Grundrechte beschreiben, in den höheren Jahrgängen steigt, die Zustimmung zum Streik- und Demonstrationsverbot abnimmt.

Die Haltung der Schüler_innen zu Politiker_innen und Parteien ist im Allgemeinen von einem gewissen Misstrauen gekennzeichnet. So stimmen alle Befragtengruppen mindestens teilweise den Aussagen zu, Politiker_innen nähmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger_innen (MW 2,8–3,5), die demokratischen Parteien redeten nur und lösten die Probleme nicht (MW 3,1–3,7) und die Medien würden von der Politik gelenkt (MW 2,5–3,2). Die stärkste Zustimmung in dieser Kategorie findet das Item „In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer“ mit Mittelwerten zwischen 3,3 und 3,7.⁵⁴

Negative Überzeugungen bezüglich Politiker_innen und Parteien finden bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen stärkere Zustimmung als bei den Gymnasialschüler_innen: So sind die Befragten an den Integrierten Sekundarschulen insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen beispielsweise eher der Meinung, die Medien würden von der Politik gelenkt (MW Gym 9–10: 2,5; MW ISS 9–10: 3,1; MW Gym 11–13: 2,8; MW ISS 11–13: 3,2) und Politiker_innen nähmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger_innen (MW Gym 9–10: 2,8; MW ISS 9–10: 3,5; MW Gym 11–13: 2,8; MW ISS 11–13: 3,3).

Im Vergleich der Jahrgangsstufen zeigt sich eine geringfügig stärkere Zustimmung zu den meisten betreffenden Items seitens der älteren Schüler_innen gegenüber den jeweiligen jüngeren Gruppen: Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 scheinen also Politiker_innen und Parteien kritischer zu sehen als die der Jahrgangsstufen 9–10.

Dies mag als Ergebnis auf den ersten Blick verwundern, da die älteren Schüler_innen mehr Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung erfahren. In der Gesamtschau der Ergebnisse zeigt sich allerdings, dass sich mit einer insgesamt stärkeren Politisierung (zunehmendes Inte-

⁵⁴ Allerdings ist zu beachten, dass es sich hierbei um ein Item handelt, bei dem eine hohe Zustimmung nicht nur durch eine generelle Einschätzung erklärt werden kann, sondern möglicherweise auch durch empirische Befunde, die die Schüler_innen kennen und in ihr Urteil einfließen lassen (vgl. Achour/Wagner 2019: 148). Eine Einstellung wird hier im Gegensatz zu den anderen Items entsprechend nicht gemessen (vgl. ebd.).

resse an Politik, Vertrauen in die Demokratie, aber auch in politische Akteure und Organisationen) die besondere Skepsis und mögliche Kritik an diesen beiden Akteuren, Parteien und Politiker_innen, weiter ausprägt. Mehr Wissen und politische Kompetenz kann auch zu einer fundierteren Kritik führen. Auf jeden Fall zeigt sich wiederholt, dass Parteien und Politiker_innen adressat_innengerechte Zugänge zu Jugendlichen vermehrt nutzen sollten – möglicherweise auch über Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Institution Schule.

Die Zustimmung zu autoritären staatlichen Eingriffen fällt unterschiedlich aus. Während die Befragten aller Gruppen die Todesstrafe im Mittel ablehnen (MW 1,6–2,1) und sich gegen eine staatliche Medienkontrolle positionieren (MW 1,4–2,1), sind die Ergebnisse bezüglich weiterer autoritärer staatlicher Eingriffe bereits weniger eindeutig. So stimmen die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen der Aussage, um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Außenseiter und Unruhestifter vorgehen, teilweise zu (MW 9–10: 2,7; MW 11–13: 2,5). Die Zustimmungswerte der Gymnasialschüler_innen zu diesem Item sind etwas niedriger und fallen somit nicht mehr in die Kategorie der teilweisen Zustimmung (MW 9–10: 2,4; MW 11–13: 2,1). Alle Befragtengruppen stimmen hingegen im Mittel teilweise oder sogar mehr zu, dass Verbrechen härter bestraft werden sollten: Die Mittelwerte liegen hier zwischen 3,1 und 3,7.

Im Vergleich der beiden Schultypen zeigt sich, dass die befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen autoritäre staatliche Eingriffe im Mittel etwas stärker befürworten als die Befragten an den Gymnasien. In den höheren Jahrgangsstufen wird eine allgemein geringere Zustimmung zu den entsprechenden Items seitens der Befragten beider Schulformen deutlich (vgl. ebd.).⁵⁵ Die genannten Unterschiede in der Stärke der Zustimmung zwischen den Schultypen bleiben jedoch bestehen.

Dieser Wunsch nach Ordnung lässt sich auch in andere Befragungen z.B. unter Erwachsenenkohorten feststellen. Man spricht von einer so genannten Law-and-Order-Orientierung (Zick/Küpper/Berghan 2019). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Schüler_innen in einem starken Ausmaß für die Grundrechte der Demonstrations- und

⁵⁵ Eine Ausnahme hierzu bildet die Einschätzung der Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen zu dem Item „Verbrechen sollten härter bestraft werden“: Die jüngeren Schüler_innen dieser Gruppe stimmen dem Item etwas weniger zu (MW 3,4) als die Schüler_innen der höheren Jahrgangsstufen (MW 3,7).

Meinungsfreiheit, des Streikrechts sowie des Minderheitenschutzes aussprechen. Dies trifft auf beide Schulformen und alle Jahrgangsstufen zu. Die Zustimmungswerte steigen mit dem Alter und sind am Gymnasium etwas stärker. Festzustellen ist auch ein gewisses Misstrauen der Schüler_innen gegenüber Politiker_innen und Parteien, welches mit dem Alter sogar noch etwas zunimmt. Auch hier sei auf die Möglichkeit verwiesen, Lernenden Diskussionsmöglichkeiten mit Akteuren der Politik im Rahmen von Expertenbefragungen, Diskussionsrunden an Schulen zu ermöglichen. Insbesondere in Berlin stehen den Lehrkräften zahlreiche Institutionen, Organisationen und Akteure zu Verfügung. Auffällig ist bei allen Befragten die hohe Zustimmung in allen Schulformen und Jahrgängen zu der Aussage „In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer“, aus der man die Bedeutung der „sozialen Frage“ für sie ableiten kann. Hier wirken möglicherweise auch die widersprüchlichen Trends auf die Jugendlichen, wie sie z.B. der Social Justice Index erfasst: Trotz positiver Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und einer geringen Jugendarbeitslosenquote in Deutschland steige dennoch das Armutsrisiko, insbesondere die Altersarmut (Hellmann/Schmidt/Heller 2019). Dieser Befund könnte zum Ausgangspunkt für eine Diskussion über soziale Gerechtigkeit im Politikunterricht genommen werden, aber auch Anlass einer breiteren Auseinandersetzung mit den Themen Armut/Reichtum – auch im sozialen Stadtzusammenhang – schulübergreifend sein.

6.3.7 Politisch aktiv: Weibliche Partizipation im Vormarsch

Neben ihren Einstellungen zur Demokratie und ihrem Interesse für politische Inhalte wurden die Befragten auch nach ihrem politischen und gesellschaftlichen Engagement gefragt (vgl. Achour/Wagner 2019: 126). Auffallend ist, dass die befragten Schüler_innen der Gymnasien jahrgangsübergreifend deutlich häufiger angeben, politisch aktiv zu sein, als die befragten Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen. Unter den Befragten geben ca. 40% der Gymnasialschüler_innen beider Jahrgangsstufen an, sozial oder politisch aktiv zu sein. Unter den Befragten der Integrierten Sekundarschulen sind in der Sekundarstufe I ca. 13% und in der Sekundarstufe II ca. 15% weniger Schüler_innen politisch aktiv als die Schüler_innen an Gymnasien.

Im Vergleich mit dem Bundesdurchschnitt ist das Engagement der Berliner Schüler_innen an den Gymnasien in den Jahrgangsstufen 9–10 um gut 6% höher (vgl. Abb. 35; vgl. Achour/Wagner 2019: 127). An den In-

tegrierten Sekundarschulen sind knapp 2% mehr der Berliner Schüler_innen gesellschaftspolitisch aktiv als an den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ bundesweit (vgl. Achour/Wagner 2019: 127). Für die Jahrgänge 11–13 findet sich an den Gymnasien bundesweit mit 41,3% ein vergleichbar hoher Anteil an befragten Schüler_innen, die sich aktiv engagieren (vgl. Achour/Wagner 2019: 128), wie an den Berliner Gymnasien mit 40,9% (vgl. Abb. 36). Auffällig ist jedoch der Befund, dass die Zahlen an den Integrierten Sekundarschulen in der Sekundarstufe II mit knapp 12% Differenz vergleichsweise deutlich vom Bundesdurchschnitt der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ nach unten abweichen (vgl. Achour/Wagner 2019: 128). Dabei verfügen sie im Vergleich über höheres soziales und kulturelles Kapital als die bundesweite Vergleichsgruppe. Bei der kleinen Fallzahl dieser Befragungsgruppe lassen sich allerdings keine sicheren Rückschlüsse auf die Gründe formulieren.

Abb. 35: „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent

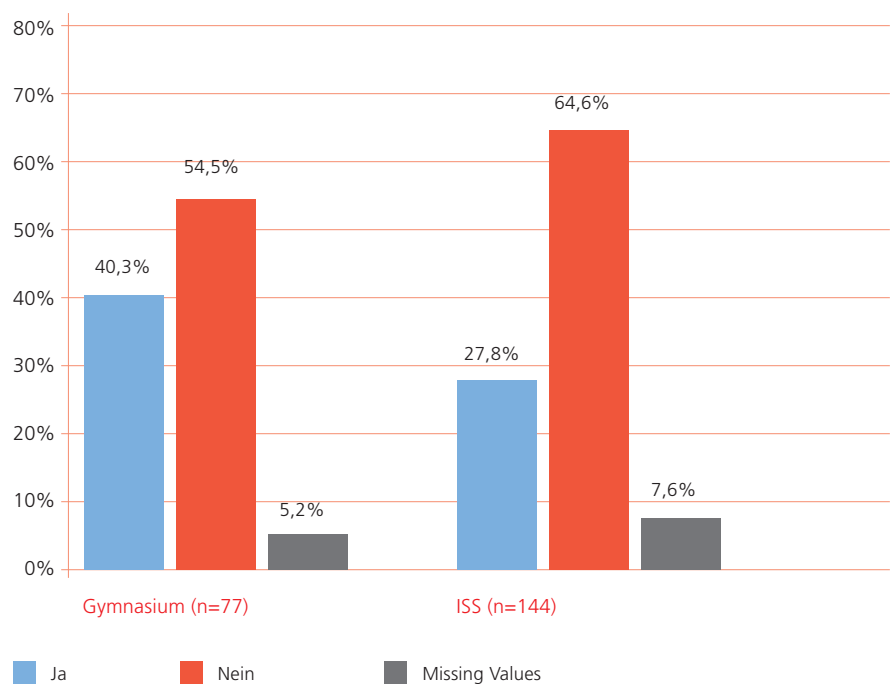
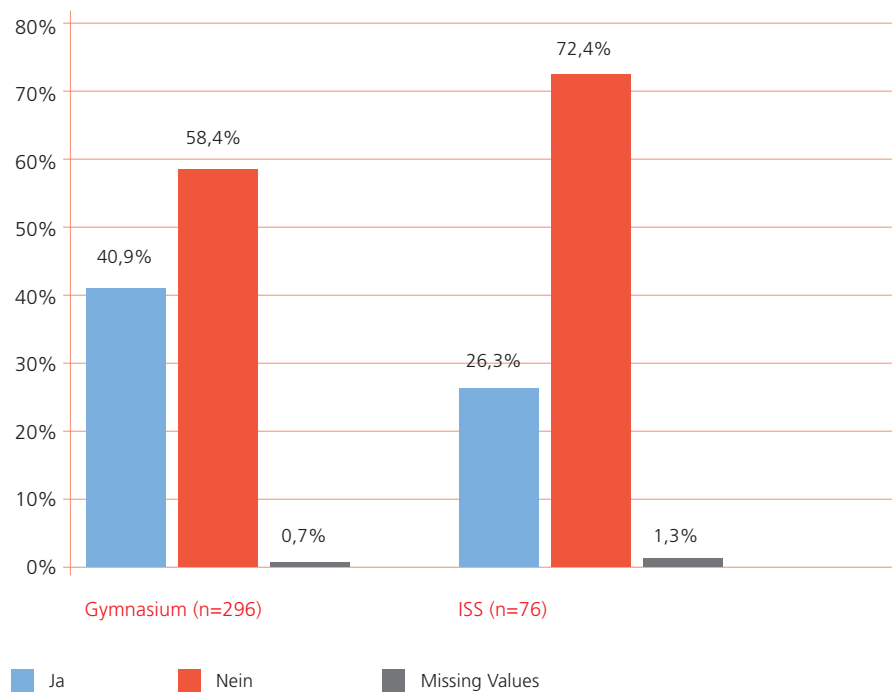


Abb. 36: „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent



In der bundesweiten Befragung von Achour/Wagner (2019: 126f.) wurde im Vergleich der Jahrgangsstufen ein Anstieg des politischen Engagements mit zunehmendem Alter festgestellt. Betrachtet man hingegen die Angaben der Berliner Befragten, die sagen, dass sie sich **nicht** in ihrer Freizeit engagieren, so fällt auf, dass im Jahrgangsstufenvergleich bei den Gymnasialschüler_innen sogar ein – wenngleich äußerst geringer – Anstieg zu verzeichnen ist. Bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen ist dieser Anstieg etwas höher. Das bedeutet also, dass der Anteil der Schüler_innen, die sich nicht als politisch oder sozial aktiv einordnen, in den höheren Jahrgangsstufen etwas größer ist. Jedoch meint dies nicht, dass parallel der Anteil derjenigen, die sich engagieren, um den gleichen Prozentsatz sinkt: Für beide Schulformen ist in den

Jahrgangsstufen 11–13 ein vergleichbar hoher Anteil an gesellschaftspolitisch aktiven Schüler_innen zu finden wie in den Jahrgangsstufen 9–10. Eine entscheidende Rolle spielen hierbei vermutlich die Missing Values: Deren Anteil ist in beiden Schulformen in der Sekundarstufe I mit 5,2% (Gymnasium) und 7,6% (ISS) vergleichsweise hoch. In der Sekundarstufe II ist dieser Anteil deutlich geringer (Gym 0,7%; ISS 1,3%).

2015 verzeichnete die Shell Jugendstudie erstmals ein stärkeres Engagement von weiblichen als männlichen Jugendlichen (Schneekloth 2015). Dieser Unterschied trat hier allerdings dadurch zutage, dass das Engagement der Jungen sich reduziert habe, das der Mädchen jedoch stabil geblieben sei.

Auch hier wird das geschlechtsspezifische Engagement näher betrachtet. Tabelle 12 zeigt, dass ca. 40% der weiblichen Befragten dieser Studie politisch und sozial engagiert sind, hingegen nur gut 30% der männlichen. Ein geringerer Unterschied hinsichtlich des Anteils gesellschaftspolitisch aktiver Schüler_innen zeigt sich zwischen den Befragten mit und ohne Migrationshintergrund: Von letzterer Gruppe sind es gut sechs Prozent mehr, die angeben, sich in ihrer Freizeit zu engagieren. Die Kategorie Migrationshintergrund lässt also eine geringere Differenz erkennen als die Kategorie Geschlecht.

Tabelle 12: Politisches Engagement: Angaben nach Geschlecht und Migrationshintergrund, in Prozent

		Weibliche Befragte (n=321)	Männliche Befragte (n=233)	Befragte mit Migrations- hintergrund (n=255)	Befragte ohne Migrations- hintergrund (n=321)
Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?	Ja	40,2%	30,5%	32,5%	38,9%
	Nein	56,7%	66,5%	63,5%	58,6%
	Missing Values	3,1%	3,0%	3,9%	2,5%

Quelle: Befragung FU Berlin

Hatten die Befragten angegeben, sich in ihrer Freizeit zu engagieren, wurden sie gebeten, darüber hinaus anzugeben, in welchem Bereich sie aktiv sind. Dazu konnten die Schüler_innen aus einer Liste von vorgegebenen Tätigkeitsfeldern wählen oder „in anderer Weise“ ankreuzen und die jeweilige Aktivität selbst benennen (vgl. Achour/Wagner 2019: 222) (vgl. Tabelle 13).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die größten Anteile⁵⁶ der Befragten in einer Gruppe, Funktion oder Amt an der Schule (Gym 27,6%; ISS 21,7%), in einem Verein (Gym 32,2%; ISS 38,3%) oder in einer Gruppe in der Kirchengemeinde, Moschee, Synagoge oder ähnliches (Gym 36,8%; ISS 28,3%) aktiv sind. Auch der Einsatz in einer anderen Weise wurde recht häufig genannt (Gym 23,7%; ISS 16,7%). In den dazugehörigen offenen Angaben wurden am häufigsten Demonstrationen genannt, aber auch das Engagement für bestimmte soziale Gruppen wie beispielsweise geflüchtete Menschen, Senior_innen oder obdachlose Menschen. Am seltensten waren die Schüler_innen hingegen in einer Bürgerinitiative bzw. einem Bürgerverein (Gym 1,3%; ISS 1,7%) oder in einer Partei (Gym 5,9%; ISS 6,7%) aktiv.

⁵⁶ Es sei darauf hingewiesen, dass die im Folgenden angegebenen Prozentangaben Anteile der jeweiligen *politisch aktiven* Gruppe angeben.

Bei genau der Hälfte der angegebenen Aktivitäten ist ein größerer Anteil an politisch engagierten Gymnasialschüler_innen im Vergleich zu den Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen beteiligt, bei der anderen Hälfte der Aktivitäten ist es umgekehrt: So engagieren sich die Befragten an den Gymnasien ihren Angaben zufolge häufiger in einer Gruppe, Funktion oder Amt an der Schule (Werte s.o.), bei einer Hilfsorganisation (Gym 12,5%; ISS 8,3%), in einer Gruppe in der Kirchengemeinde, einer Moschee, Synagoge o. ä. (Werte s. o.), in einem Projekt, in einer selbstorganisierten Gruppe oder Netzwerk (Gym 17,8%; ISS 16,7%) sowie in einer anderen Weise (Werte s. o.). Die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen sind hingegen öfter in einem Verein (Werte s. o.), in einer Bürgerinitiative (Werte s. o.), bei einem Rettungsdienst oder der Freiwilligen Feuerwehr (Gym 3,3%; ISS 11,7%), in einer Partei (Werte s. o.) oder in einer Jugendorganisation (Gym 15,8%; ISS 16,7%) aktiv. Die Unterschiede sind jedoch alle vergleichsweise gering.

Tabelle 13: Tätigkeitsfelder politischen Engagements nach Schulform und Geschlecht, in Prozent

	Gymnasium (n=152)	ISS (n=60)	Weibliche Be- fragte (n=129)	Männliche Be- fragte (n=71)
In einer Gruppe, Funktion oder Amt an der Schule	27,6%	21,7%	26,4%	23,9%
In einem Verein (z.B. Musikverein, Kulturverein)	32,2%	38,3%	34,9%	31,0%
In einer Bürgerini- tiative, einem Bürgerverein	1,3%	1,7%	2,3%	0,0%
Bei einem Rettungs- dienst, bei der Frei- willigen Feuerwehr	3,3%	11,7%	3,9%	8,5%
Bei einer Hilfsorgani- sation (wie z.B. Green- peace, Amnesty International)	12,5%	8,3%	14,7%	5,6%
In einer Partei	5,9%	6,7%	1,6%	14,1%
In einer Jugend- organisation	15,8%	16,7%	12,4%	22,5%
In einer Gruppe in der Kirchengemeinde, einer Moschee, Synagoge, Tempel oder ähnliches	36,8%	28,3%	34,1%	36,6%
In einem Projekt, in einer selbstorganisierten Gruppe oder Netzwerk	17,8%	16,7%	17,1%	16,9%
In einer anderen Weise	23,7%	16,7%	24,8%	14,1%

Quelle: Befragung FU Berlin

Beim Vergleich der Tätigkeitsfelder, in denen sich die weiblichen und männlichen Befragten engagieren (vgl. Tabelle 13), werden zum Teil größere Unterschiede deutlich: Dies betrifft das Engagement bei einer Hilfsorganisation, das 14,7% der weiblichen Befragten angeben, aber nur 5,6% der männlichen sowie das Engagement „in einer anderen Weise“, von dem 24,8% der Schülerinnen berichten und nur 14,1% der Schüler. Umgekehrt fallen die Anteile hinsichtlich der Arbeit in einer Partei aus: Hier sind 14,1% der politisch engagierten Schüler aktiv, aber nur 1,6% der Schülerinnen. Auch in Jugendorganisationen beteiligt sich ein größerer Anteil der männlichen Befragten, die gesellschaftlich aktiv sind (Schüler 22,5%; Schülerinnen 12,4%). Bezüglich der übrigen abgefragten Aktivitäten sind nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Befragtengruppen zu verzeichnen.

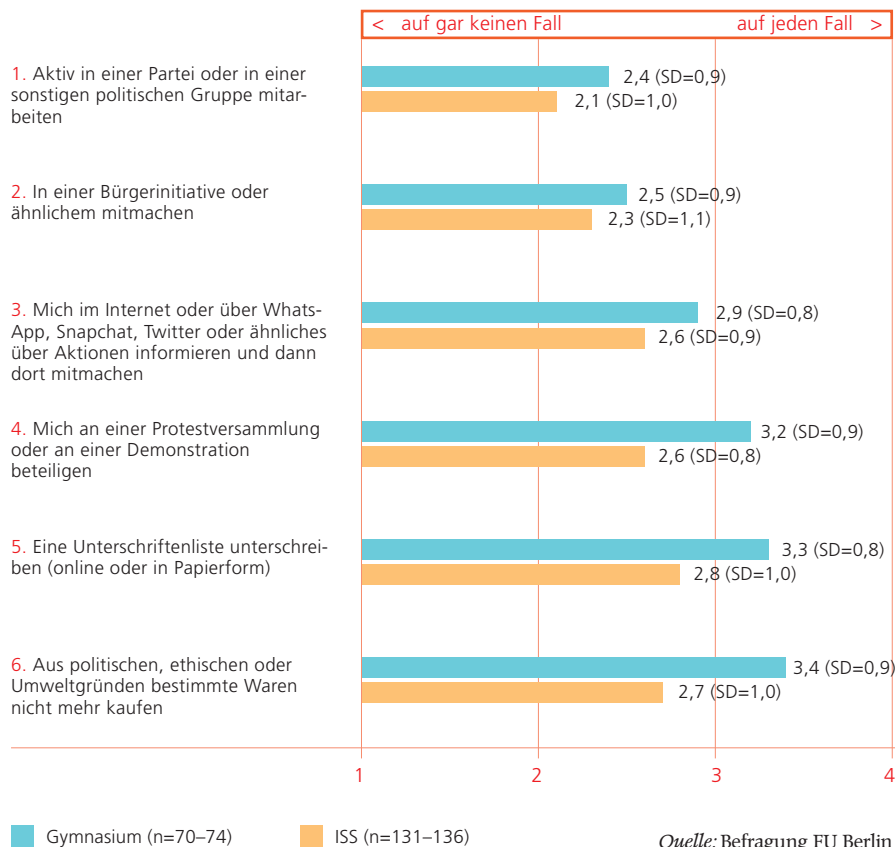
6.3.8 Problembezogene Partizipation: Informell und anlassbezogen

Politische Partizipation im engeren Sinne findet selten kontinuierlich statt (z. B. in Parteien, Gewerkschaften), sondern spätestens seit der Neuen Sozialen Bewegung seit den 1980er Jahren (z. B. Umwelt- und Frauenbewegung) häufig kurzfristig und/oder anlassbezogen, z. B. in Form von der Teilnahme an einer Demonstration (vgl. 3.4). Um etwas über diese Form der Beteiligung, die problembezogene Partizipationsbereitschaft der befragten Schüler_innen herauszufinden, wurden ihnen sechs Beteiligungsformate vorgelegt, zu denen sie sich positionieren sollten. Sie wurden gebeten, auf einer Skala von 1 („auf gar keinen Fall“) bis 4 („auf jeden Fall“) anzugeben, ob sie sich in dieser Form beteiligen würden. Auch wenn die Schüler_innen dies bereits getan hatten, konnten sie dies angeben („habe ich schon gemacht“). Vorgegeben wurden den Befragten Angebote wie das Unterschreiben einer Unterschriftenliste (online oder in Papierform), das sich Informieren über Aktionen im Internet oder den sozialen Netzwerken, die Beteiligung an einer Protestversammlung oder Demonstration, das Mitmachen in einer Bürgerinitiative, das aktive Mitarbeiten in einer Partei oder anderen politischen Gruppe sowie die Verweigerung des Kaufes von Waren aus ethischen und politischen Gründen. (Vgl. Achour/Wagner 2019: 130–132).

Schulform- und jahrgangsübergreifend wird deutlich, dass sich die befragten Schüler_innen am ehesten vorstellen können, sich an informellen und/oder anlassbezogenen Aktionen wie einer Unterschriftenliste (MW 2,8–3,5), dem Nichtkaufen von Waren aus politischen, ethischen oder Umweltgründen (MW 2,7–3,5) oder einer Protestversammlung oder De-

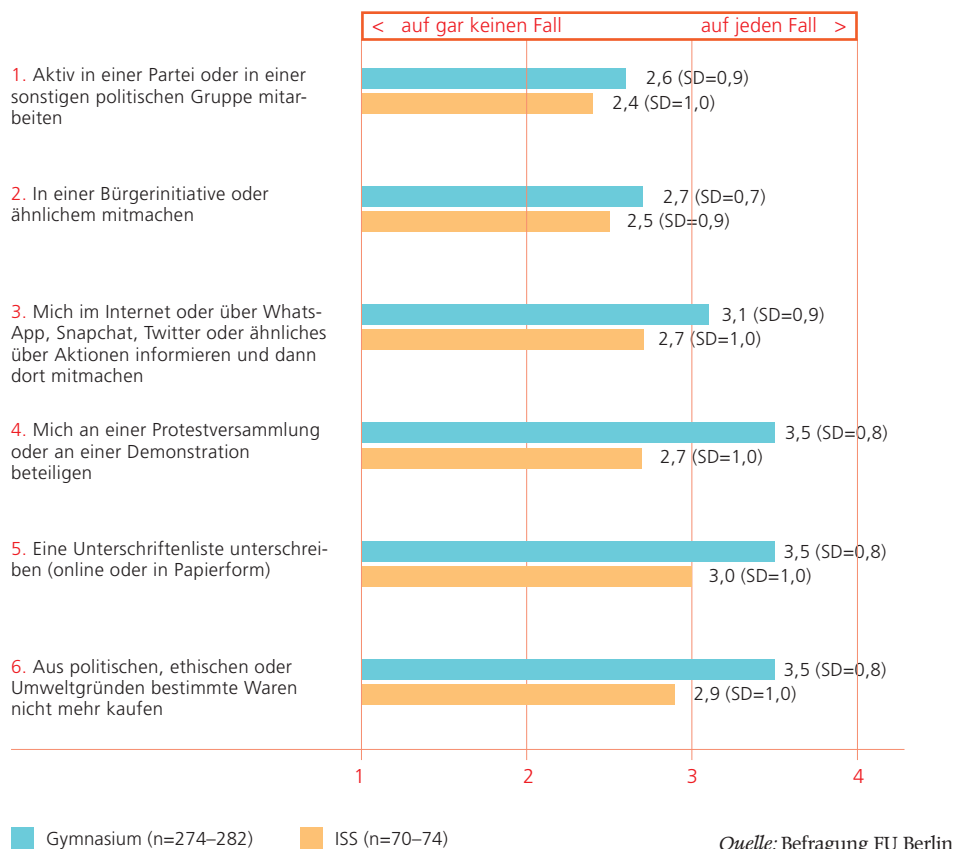
monstration (MW 2,6–3,5) zu beteiligen (vgl. Abb. 37, Abb. 38). Institutionalisierte Partizipationsformen wie die Arbeit in einer Partei oder einer Bürgerinitiative finden hingegen deutlich weniger Zustimmung. Von den beiden letztgenannten Beteiligungsformen abgesehen liegen die Mittelwerte über 2,5 und können dahingehend interpretiert werden, dass die Befragten sich eher vorstellen können, auf diese Art politisch aktiv zu werden.

Abb. 37: „Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung kundtun oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



Bezogen auf alle sechs Möglichkeiten der Partizipation können sich die befragten Schüler_innen der Gymnasien eher vorstellen, diese Formate zu nutzen als die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen. Der Unterschied zwischen den Mittelwerten bewegt sich im Bereich 0,2–0,8. Am niedrigsten ist die Differenz bei der Beteiligung in einer Bürgerinitiative oder ähnlichem in beiden Jahrgangsstufen (MW-Unterschied 0,2) und am höchsten in der Sekundarstufe II bezüglich der Beteiligung an ei-

Abb. 38: „Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung kundtun oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



ner Protestversammlung oder Demonstration (MW-Unterschied 0,8). Interessanterweise ist der Unterschied zwischen den Schulformen bei dem Unterschreiben einer Unterschriftenliste (online oder in Papierform), das als relativ niedrigschwelliges Angebot betrachtet werden kann, mit 0,5 in beiden Jahrgängen relativ hoch.

Es zeigt sich, dass die problembezogene Partizipationsbereitschaft bezüglich aller Beteiligungsformate in den höheren Jahrgängen etwas größer ausfällt. Die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen bewegen sich jedoch im Gegensatz zu den Schulformunterschieden mit Differenzen in Höhe von 0,1 bis 0,3 jedoch in einem äußerst geringfügigen Bereich. Im Vergleich mit den Angaben in der bundesweiten Studie fällt auf, dass die Schüler_innen an den Gymnasien in Berlin im Schnitt partizipationsfreudiger sind, die Schüler_innen an den Sekundarschulen allerdings bisweilen etwas weniger (vgl. Achour/Wagner 2019: 132-134). Da die Diskrepanz hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals entlang der Schulformen in Berlin höher ist als im Bundesdurchschnitt, kann hier eine Erklärung liegen. Laut Ergebnissen der Partizipationsforschung sind für die Partizipation(sbereitschaft) auch das soziale und kulturelle Kapital empirisch getestete Erklärungsvariablen (vgl. Bödeker 2012; Schäfer 2015; Gaiser/Rijke 2016).

Vergleicht man die Partizipationsbereitschaft zwischen den weiblichen und den männlichen Befragten, so zeigt sich – ähnlich wie auch in der bundesweiten Untersuchung (vgl. Achour/Wagner 2019: 135) –, dass sich die Schülerinnen fünf der sechs Angebote eher vorstellen können als die Schüler.⁵⁷ Lediglich in Bezug auf die aktive Arbeit in einer Partei ist kein Unterschied zwischen den Geschlechtergruppen festzustellen (beide MW 2,4) (vgl. Tabelle 14).

⁵⁷ Die Differenz der Mittelwerte bewegt sich zwischen 0,2–0,4 (s. Tabelle 14).

Tabelle 14: Partizipationsbereitschaft nach Geschlecht, in Mittelwerten

	Weiblich (n=299–303)	Männlich (n=220–228)
Eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)	3,4 (SD=0,8)	3,1 (SD=0,9)
Mich an einer Protestversammlung oder an einer Demonstration beteiligen	3,3 (SD=0,9)	2,9 (SD=1,0)
In einer Bürgerinitiative oder ähnlichem mitmachen	2,7 (SD=0,8)	2,5 (SD=0,8)
Aktiv in einer Partei oder in einer sonstigen politischen Gruppe mitarbeiten	2,4 (SD=0,9)	2,4 (SD=1,0)
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen	3,4 (SD=0,8)	3,0 (SD=1,0)
Mich im Internet oder über WhatsApp, Snap- chat, Twitter oder ähnliches über Aktionen informieren und dann dort mitmachen	3,1 (SD=0,9)	2,7 (SD=1,0)

Skala: 1 = „auf gar keinen Fall“; 4 = „auf jeden Fall“

Quelle: Befragung FU Berlin

Analysiert man den Einfluss der wahrgenommenen Kompetenzvermittlung⁵⁸ im Politikunterricht (vgl. 6.1.4) auf die Partizipationsbereitschaft der Schüler_innen mittels einer einfachen linearen Regression,⁵⁹ zeigt sich, dass die Partizipationsbereitschaft mit zunehmender wahrgenommener Kompetenzvermittlung mäßig steigt⁶⁰ ($\eta=.233$).⁶¹

58 An dieser Stelle ist zu beachten, dass die drei Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung im Zuge der bundesweiten Befragung (Achour/Wagner 2019) entwickelt wurden und keinem geprüften Instrument entstammen.

59 Um die Partizipationsbereitschaft als abhängige Variable und die wahrgenommene Kompetenzvermittlung als unabhängige Variable untersuchen zu können, wurde zunächst die Faktorstruktur der Items, die Aktivitäten problembezogener Partizipation beschreiben, bzw. die die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzbereiche im Politikunterricht abfragen, betrachtet. Dafür wurde jeweils eine Faktorenanalyse durchgeführt, die beide Ein-Faktor-Lösungen ergaben, welche auch den Vorannahmen entsprechen. Die Werte für die Items zur problembezogenen Partizipation bzw. die wahrgenommene Kompetenzvermittlung wurden daher zu einem Faktorwert „Partizipationsbereitschaft“ bzw. „Kompetenzvermittlung“ verrechnet. Diese stellen die abhängige bzw. die unabhängige Variable für die lineare Regression dar.

60 Es sei jedoch einschränkend darauf hingewiesen, dass dieses Modell nur 5,4 % der Varianz erklärt.

61 Auf die Darstellung des p- und F-Wertes wird verzichtet, da es sich wie bereits erwähnt um eine nicht zufällige Stichprobe handelt.

6.3.9 Reale Partizipation: Bereitschaft höher als tatsächliches Engagement

Im Folgenden werden die Angaben der befragten Schüler_innen vorgestellt, welche Partizipationsformate sie bereits genutzt haben.

Allgemein lässt sich feststellen, dass keines der vorgegebenen Formate von den Schüler_innen bislang gar nicht genutzt wurde. Der Anteil der Schüler_innen, die angeben, die jeweilige Aktivität schon einmal gemacht zu haben, variiert jedoch je nach Tätigkeit stark. So spiegelt sich die Tendenz des Antwortverhaltens zur Partizipationsbereitschaft, dass institutionalisierte Beteiligungsformen wie die aktive Parteiarbeit oder das Engagement in einer Bürgerinitiative deutlich weniger Zuspruch bei den Schüler_innen erfahren als anlassbezogene Partizipationsformate, auch in ihrem Antwortverhalten bezüglich ihrer tatsächlichen bisherigen Beteiligung wider: So haben den Angaben zufolge nur 1,3% (Jahrgangsstufen 9–10) bzw. 5,7% (Jahrgangsstufen 11–13) der Befragten an den Gymnasien, 1,4% (Jahrgangsstufen 9–10) bzw. 1,3% (Jahrgangsstufen 11–13) an den Integrierten Sekundarschulen bereits in einer Partei mitgearbeitet. In einer Bürgerinitiative waren – je nach Befragtengruppe – ebenfalls nur geringe Anteile der Schüler_innen von 1,3% bis 3,0% bisher aktiv. Im Gegensatz dazu verzeichnen die Beteiligungsmöglichkeiten „eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)“, „mich an einer Protestversammlung oder an einer Demonstration beteiligen“ und „aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen“ in den Befragtengruppen an den Gymnasien mit Prozentwerten zwischen 29,9% und 43,2% vergleichsweise hohe Beteiligungswerte (vgl. Abb. 39, Abb. 41). Diese sind jedoch unter den Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen mit Werten zwischen 12,5% und 25,0% deutlich geringer. Die Prozentzahlen der Schüler_innen, die sich bereits einmal im Internet oder über soziale Medien über Aktionen informiert haben und dann dort mitgemacht haben, liegen im mittleren Bereich zwischen den institutionalisierten und den anlassbezogenen Partizipationsformaten – die Beteiligungsquote beträgt hier je nach Befragtengruppe zwischen 7,3% (ISS 11–13) und 21,6% (Gym 11–13). Insgesamt scheint die bisherige tatsächliche Partizipation der Befragten nicht ihrer für alle Items eher bis deutlich vorhandenen Partizipationsbereitschaft zu entsprechen (vgl. 6.3.8). Allerdings zeigen sich die befragten Berliner Schüler_innen auch bei der tatsächlichen, anlassbezogenen Partizipation aktiver als die befragten Schüler_innen im Bundesgebiet (vgl. Abb. 40). Für die Jahrgangsstufen 9–10 trifft das auf beide Schulformen zu, in 11–13 zeigen sich die Berliner Befragten

an den Gymnasien im Schnitt politisch aktiver, während sich dies für die Schüler_innen an den Sekundarschulen eingeschränkt für die folgenden Aktivitäten feststellen lässt: Demonstrationen und Warenboykott, nicht aber für die Information im Internet und die Unterschriftenliste (vgl. Achour/Wagner 2019: 137).

Abb. 39: „Was hast Du bisher schon gemacht?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent

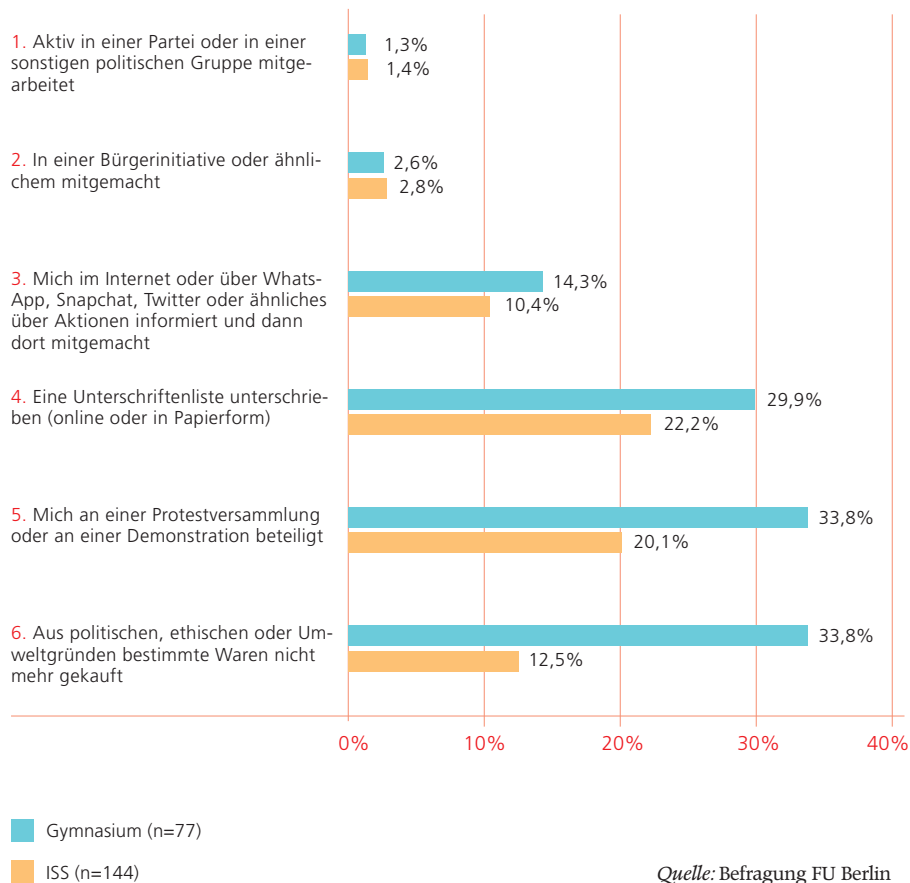
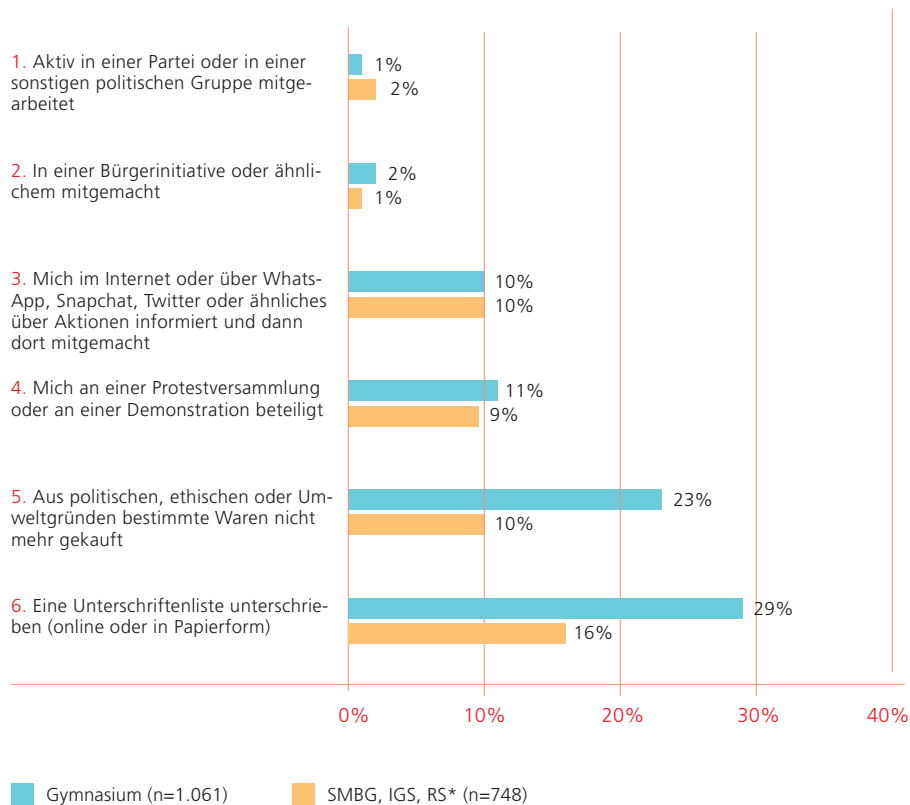


Abb. 40: „Was hast Du bisher schon gemacht?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform bundesweit, in Prozent



* „sonstige allgemeinbildende Schulen“ (Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Realschulen)

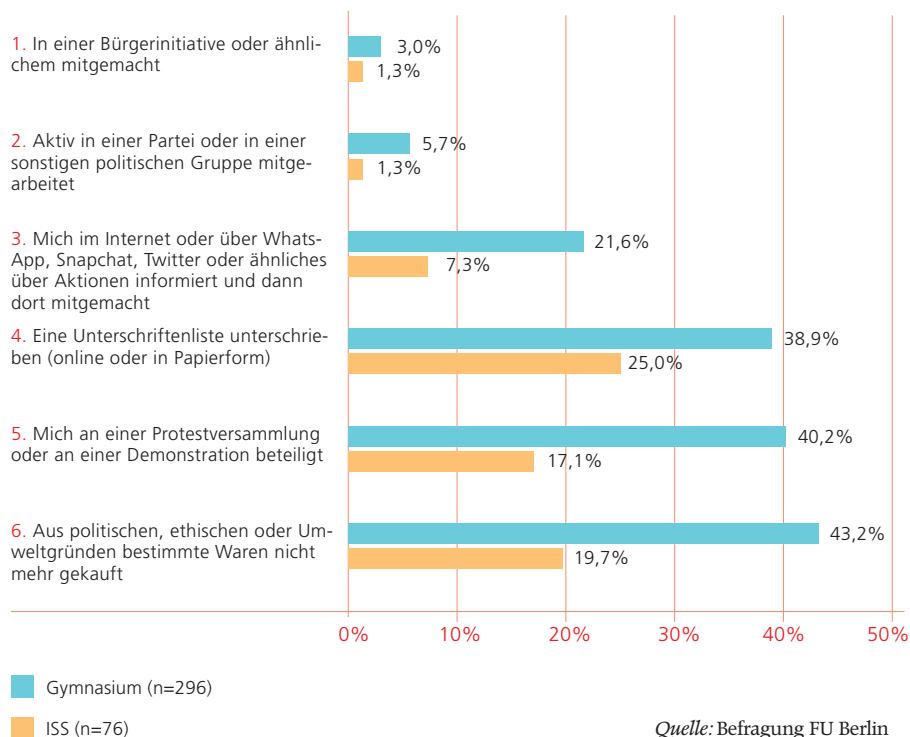
Quelle: Befragung FU Berlin
erschieden in Achour/Wagner 2019: 136

Im bereits angedeuteten Schulformvergleich zeigt sich, dass die Gymnasialschüler_innen in Bezug auf fast alle Angebote in deutlich höherer Zahl angeben, diese bereits ausprobiert zu haben (vgl. Abb. 39, Abb. 41). In der Sekundarstufe II fällt der Unterschied zwischen den Schulformen noch einmal deutlicher aus als in der Sekundarstufe I. Ausnahmen, bei denen ein minimal größerer Anteil der Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen bisher aktiv war, bilden in der Sekundarstufe I die aktive Parteiarbeit (Gym 1,3%; ISS 1,4%) und das Engagement in einer Bürgerinitiative (Gym 2,6 %; ISS 2,8%). Im Allgemeinen lässt sich im

Schulformvergleich feststellen, dass die tatsächliche Partizipation zwischen den Schulformen, insbesondere in der Sekundarstufe II, weiter auseinandergeht, als es aufgrund der Ergebnisse aus der Frage nach der Partizipationsbereitschaft zu vermuten wäre (vgl. 6.3.8).

Hier könnten möglicherweise vermehrt Angebote, die politische Handlungsfähigkeit simulativ oder auch real motivieren, im Rahmen der politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen den Lernenden zugänglich gemacht werden (vgl. zu möglichen Wirkungen: Wohnig 2018a/2018b; Oberle/Leunig 2018). Die Ergebnisse zur Förderung der Handlungsfähigkeit sowie die Angaben zu Formaten der Demokratiebildung zeigen, dass diese an Sekundarschulen nach Angaben der Befragten seltener zum Tragen kommen.

Abb. 41: „Was hast Du bisher schon gemacht?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent



Im Jahrgangsstufenvergleich lässt sich ein Anstieg bei den Gymnasialschüler_innen in Bezug auf alle Partizipationsmöglichkeiten verzeichnen. Interessanterweise nimmt die Aktivität der befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen hingegen mit zunehmenden Alter teilweise ab. So gibt die ältere Gruppe seltener an, sich bereits an einer Protestversammlung oder Demonstration beteiligt zu haben (ISS 9–10: 20,1%; ISS 11–13: 17,1%), sich im Internet über Aktionen informiert und dort mitgemacht zu haben (ISS 9–10: 10,4%; ISS 11–13: 7,3%) und in einer Bürgerinitiative aktiv gewesen zu sein (ISS 9–10: 2,8%; ISS 11–13: 1,3%). Analog zu der Frage nach der Partizipationsbereitschaft der Schüler_innen wurden auch für die bisherige problembezogene Partizipation die geschlechterspezifischen Unterschiede näher betrachtet. Es zeigt sich, ähnlich wie bei der Partizipationsbereitschaft, dass die weiblichen Befragten eher die verschiedenen Möglichkeiten der Partizipation nutzen als die männlichen (vgl. Tabelle 15). Eine Ausnahme stellt jedoch die aktive Mitarbeit in einer Partei dar: Hier gibt ein geringfügig höherer Anteil von Schülern (4,3%) als von Schülerinnen (3,1%) an, dies bereits gemacht zu haben.

Tabelle 15: Politische Partizipation nach Geschlecht, in Prozent

	Weiblich (n=321)	Männlich (n=233)
In einer Bürgerinitiative oder ähnlichem mitgemacht	3,1%	2,6%
Aktiv in einer Partei oder in einer sonstigen politischen Gruppe mitgearbeitet	3,1%	4,3%
Mich im Internet oder über WhatsApp, Snapchat, Twitter oder ähnliches über Aktionen informiert und dann dort mitgemacht	18,7%	13,7%
Eine Unterschriftenliste unterschrieben (online oder in Papierform)	36,8%	28,3%
Mich an Protestversammlung oder an einer Demonstration beteiligt	38,6%	24,0%
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr gekauft	41,4%	20,2%

Quelle: Befragung FU Berlin

6.3.10 Einschätzung politischer Selbstwirksamkeit: Wir sind kompetent

Die politische Selbstwirksamkeit ist als Facette von politischen Einstellungen und Motivation (vgl. Detjen et al. 2012: 15, 105) Teil der Politikkompetenz von Schüler_innen (vgl. ebd.; vgl. 3.4). Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit wurden die Befragten daher um eine Selbsteinschätzung zu acht Items gebeten, die jeweils eine politikbezogene Aktivität beschreiben (vgl. Achour/Wagner 2019: 139), z. B. „einen Standpunkt zu einem umstrittenen, politischen oder sozialen Problem vertreten“ oder „in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten“ (vgl. Abb. 42, Abb. 43). Die Schüler_innen gaben auf einer vierstufigen Skala⁶² an, wie gut sie ihrer Einschätzung nach in diesen Aktivitäten sind. Die Items der Skala wurden sodann zu einem Mittelwertindex verrechnet (ebd.).⁶³

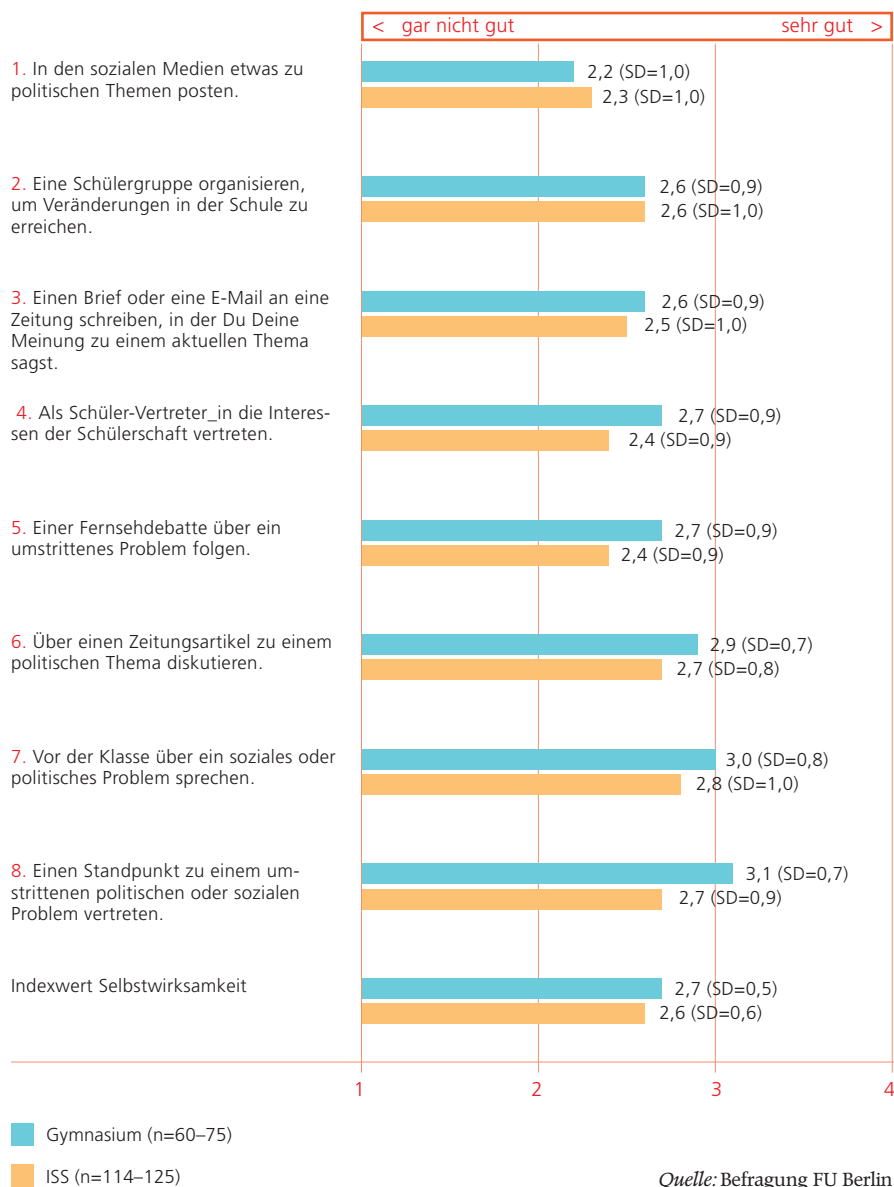
Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass die befragten Schüler_innen ihre politische Kompetenz im Mittel eher gut einschätzen: In allen Befragtengruppen dominieren Werte über 2,5, die folglich der Kategorie „gut bis sehr gut“ zuzuordnen sind. Die Mittelwerte, die der Kategorie „eher nicht bis gar nicht gut“ angehören, bewegen sich zwischen 2,2–2,4, sodass sie relativ nah an der höheren Kategorie liegen. Der Indexwert liegt in allen Gruppen im guten bis sehr guten Bereich. Am kompetentesten schätzen sich die meisten Schüler_innengruppen darin ein, einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem zu vertreten (MW Gym 9–10: 3,1; MW ISS 9–10: 2,7⁶⁴; MW Gym 11–13: 3,1; MW ISS 11–13: 3,0). Am wenigsten kompetent fühlen sich alle Gruppen hingegen darin, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen zu posten (vgl. Abb. 42, Abb. 43).

62 Die Skala umfasste die Ausprägungen bzw. Codierungen „gar nicht gut“ (1), „eher nicht gut“ (2), „gut“ (3) und „sehr gut“ (4) (vgl. Achour/Wagner 2019: 139). Die Mittelwerte können zu den Gruppen „gut bis sehr gut“ (MW ab 2,5) sowie „eher nicht bis gar nicht gut“ (MW bis 2,4) zusammengefasst werden (vgl. ebd.)

63 Voraussetzung für den Einbezug in diese Rechnung war, dass die jeweilige befragte Person zu mind. fünf der acht Items gültige Angaben gemacht hat.

64 Diese Befragtengruppe schätzt ihre Kompetenz hinsichtlich des Sprechens über ein soziales oder politisches Problem vor der Klasse noch etwas höher ein (MW 2,8).

Abb. 42: „Was denkst Du: Wie gut bist Du in den folgenden Aktivitäten?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



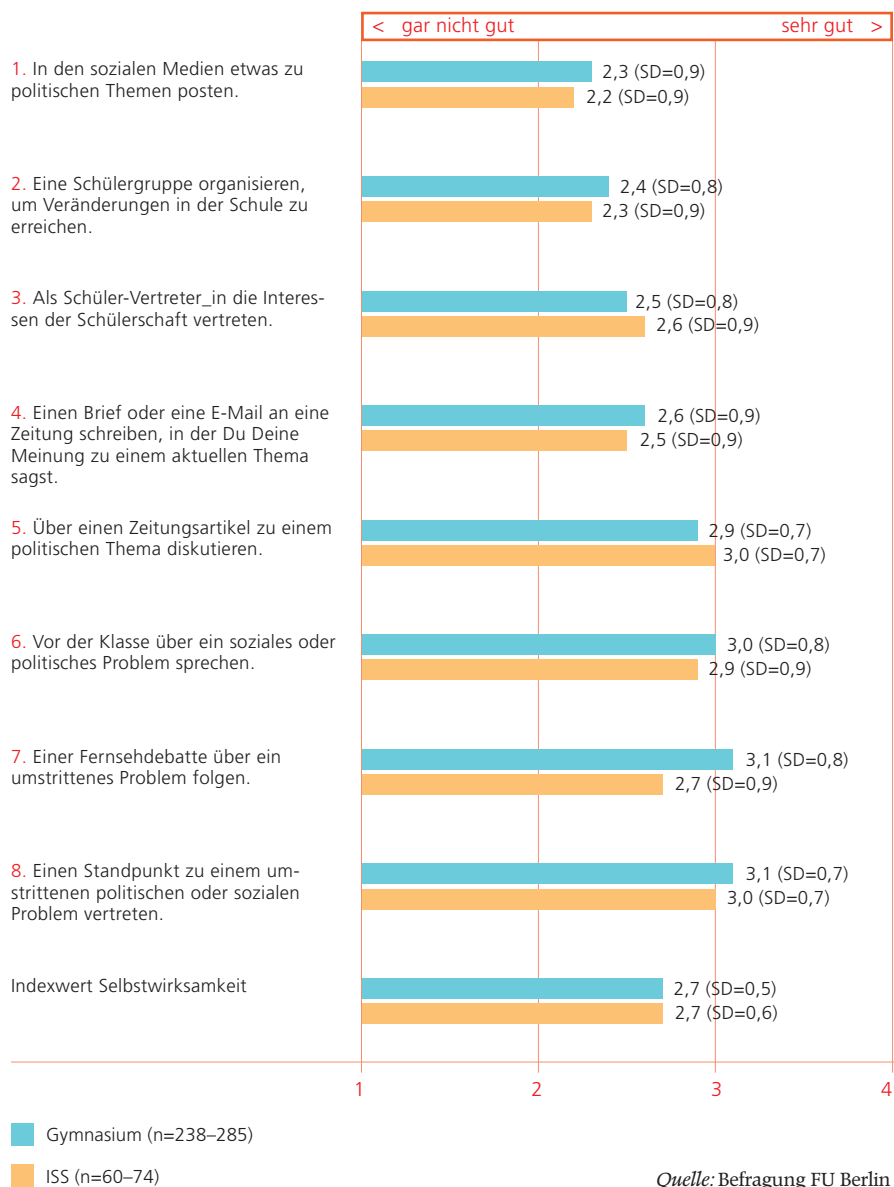
Der Vergleich zwischen den beiden Schultypen zeigt, dass die Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen eine tendenziell etwas geringere politische Selbstwirksamkeit aufweisen als die Gymnasialschüler_innen.⁶⁵ Während sich letztere in den Jahrgangsstufen 9–10 in sieben von acht abgefragten Aspekten als gut bis sehr gut einschätzen, trifft dies bei den Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen nur auf fünf von acht zu. In den höheren Jahrgangsstufen sind die Unterschiede zwischen den Schulformen zwar nicht verschwunden, fallen jedoch geringer aus: Dies zeigt sich auch darin, dass sich hier beide Befragtengruppen im Mittel gleichermaßen bezüglich sechs von acht Aspekten als gut bis sehr gut einschätzen. Der größte Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen besteht hier bei der Aktivität, einer Fernsehdebatte über ein umstrittenes Problem zu folgen (MW Gym: 3,1; MW ISS: 2,7). Der auf eine Nachkommastelle gerundete Indexwert⁶⁶ in den höheren Jahrgangsstufen weist hingegen hier gar keinen Unterschied zwischen den Schulformen auf, während er in der Sekundarstufe I – wenngleich in äußerst geringem Maße – vorhanden ist.

Die Werte entsprechen denen der bundesweiten Untersuchung. Auch hier liegt der Indexmittelwert für Gymnasien und sonstige allgemeinbildende Schulen in der Sekundarstufe II bei 2,7 (Achour/Wagner 2019: 142f.).

⁶⁵ Ausnahmen bilden die Items „In den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten“ in den Jahrgangsstufen 9–10 – hier fühlen sich die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen etwas kompetenter (MW Gym: 2,2; MW ISS: 2,3) – sowie in den Jahrgangsstufen 11–13 „Über einen Zeitungsartikel zu einem politischen Thema diskutieren“ (MW Gym: 2,9; MW ISS: 3,0) und „Als Schüler-Vertreter_in die Interessen der Schülerschaft vertreten“ (MW Gym: 2,5; MW ISS: 2,6).

⁶⁶ Rundet man die Werte auf mehrere Nachkommastellen, wird deutlich, dass die Werte noch etwas weiter auseinanderliegen (MW Gym 9–10: 2,7482; MW ISS 9–10: 2,5591; MW Gym 11–13: 2,7468; MW ISS 11–13: 2,6693).

Abb. 43: „Was denkst Du: Wie gut bist Du in den folgenden Aktivitäten?“ — Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



Im Gruppenvergleich wurde für den Indexwert auch nach dem Geschlecht differenziert, wobei – wie auch in der bundesweiten Untersuchung (vgl. Achour/Wagner 2019: 143) – kein Unterschied festzustellen ist (MW je 2,7) (vgl. Tabelle 16). Auch eine Auswertung nach Migrationshintergrund lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass sich Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund gleichsam als politisch kompetent wahrnehmen, es gibt keinen Unterschied im Mittelwertvergleich. Dies ist ein zu unterstreichender Befund, weil hier das Potential für eine postmigrantische Gesellschaft (vgl. zum Begriff: Canan/Foroutan 2016) erkennbar ist und dem sogenannten Diversity-Gap in der Repräsentation von Menschen mit Migrationsbezügen in der Zukunft möglicherweise entgegengewirkt werden kann (vgl. Roth 2017).

Der einzige hier durchgeführte Gruppenvergleich, in dem eine kleine Differenz zwischen den Indexwerten der Gruppen zutage tritt, ist der Vergleich zwischen Befragten mit geringem und Befragten mit hohem kulturellen Kapital. Hier liegt der Mittelwert der Schüler_innen mit hohem kulturellen Kapital bei 2,8, während der der Schüler_innen mit geringem kulturellen Kapital leicht nach unten abweicht (MW 2,5; vgl. Tabelle 16). Auch wenn es sich damit um keinen eklatanten Unterschied handelt und die unterschiedlichen Gruppengrößen zu beachten sind, zeigt sich wiederholt, dass das kulturelle Kapital prinzipiell für die politische Involviertheit und auch konkret für die politische Selbstwirksam-

Tabelle 16: Selbstwirksamkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund und kulturellem Kapital, in Mittelwerten

	Indexwert Selbstwirksamkeit
Weibliche Befragte (n=296)	2,7 (SD=0,5)
Männliche Befragte (n=214)	2,7 (SD=0,6)
Befragte mit Migrationshintergrund (n=226)	2,7 (SD=0,6)
Befragte ohne Migrationshintergrund (n=302)	2,7 (SD=0,5)
Geringes kulturelles Kapital (n=69)	2,5 (SD=0,6)
Hohes kulturelles Kapital (n=371)	2,8 (SD=0,5)

Skala: 1 = „gar nicht gut“; 4 = „sehr gut“

Quelle: Befragung FU Berlin

keit eine entscheidende Einflussgröße darstellt. Insbesondere für diese Lernenden sollten bewusst Zugänge geschaffen und deren Politikkompetenz gefördert werden.

Analysiert man den Einfluss der wahrgenommenen Kompetenzförderung⁶⁷ im Politikunterricht (vgl. 6.1.4) auf die Selbstwirksamkeit der Schüler_innen⁶⁸ mittels einer einfachen linearen Regression, zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit mit zunehmender wahrgenommener Kompetenzförderung in geringem Maße steigt⁶⁹ ($\beta = .127^{70}$).

Auffällig ist, dass sich die hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler_innen insbesondere auf die Tätigkeiten und Fähigkeiten beziehen, die nach ihren Angaben auch in der Schule im Rahmen der politischen Bildung und der Demokratiebildung in besonderen Maße gefördert werden: politische Urteilsbildung, offener Meinungs Austausch, Kontroversität und kommunikatives politisches Handeln in Pro-/Contra-Debatten (vgl. 6.1.4, 6.1.5, 6.2.5).

Dieses Ergebnis wie auch das folgende spiegelt sich ebenfalls in der bundesweiten Befragung wider. So empfinden sich die befragten Schüler_innen vor allem kompetent, wenn es um politische Stellungnahmen und Diskussionen geht, die direkt im sozialen Umfeld und „offline“ stattfinden. Eine politische Stellungnahme online, z.B. in den sozialen Medien trauen sie sich eher nicht zu. Dies ist insofern bemerkenswert, weil die Partizipationsforschung für die Gruppe der Jugendlichen von Veränderungen im Verhalten bezüglich digitaler Partizipationsmöglichkeiten ausgeht (Gille et al. 2016; van Deth 2014). So eröffne die Beschäftigung mit und die Weiterverarbeitung von Nachrichten verschiedene Partizipationsformen im Internet. Das Liken, Kommentieren und Verbreiten von Nachrichten auf Social Media oder einschlägigen Nachrichtenseiten könne helfen, die eigene Meinung mit der Netzöffentlichkeit zu teilen und sich auf diese

⁶⁷ An dieser Stelle ist zu beachten, dass die drei Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung im Zuge der bundesweiten Befragung (Achour/Wagner 2019) entwickelt wurden und keinem geprüften Instrument entstammen. Allerdings wurde die Faktorstruktur der Items, die die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzbereiche im Politikunterricht abfragen, mittels einer Faktorenanalyse betrachtet, die eine Ein-Faktor-Lösung ergab. Die Werte für die Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung wurden daher zu einem Faktorwert „Kompetenzvermittlung“ verrechnet. Dieser stellt die unabhängige Variable für die lineare Regression dar.

⁶⁸ Die abhängige Variable stellt hier der Index Selbstwirksamkeit dar (vgl. 6.3.10).

⁶⁹ Es sei jedoch einschränkend darauf hingewiesen, dass dieses Modell nur 4,4% der Varianz erklärt.

⁷⁰ Auf die Darstellung des p- und F-Wertes wird verzichtet, da es sich wie bereits erwähnt um eine nicht zufällige Stichprobe handelt.

Weise aktiv am politischen Diskurs zu beteiligen. Gleichzeitig biete das Internet neue Kommunikationswege für einen persönlichen Austausch über das aktuelle Weltgeschehen und vielseitige Möglichkeiten, sich mit Gleichgesinnten zu vernetzen und zu Interessengruppen zusammenzuschließen. (Hasebrink/Lampert/Thiel 2020: 14).

Eine Form der Online-Partizipation steht für die befragten Schüler_innen allerdings hier lediglich an dritter Stelle nach der Tätigkeit in einer Partei oder Bürgerinitiative. Deutlich präferiert werden Demonstrationen, der Warenboykott oder Unterschriftenlisten (vgl. 6.3.8). Die besondere Zurückhaltung bezieht sich vor allem auf die politische Kommunikation in den sozialen Medien. Online-Unterschriftenlisten kommen beispielsweise eher in Frage, sind allerdings anders als das Kommentieren und Agieren in den Sozialen Medien in Bezug auf den ausgewählten Adressatenkreis eingeschränkt bzw. sind die Reaktionen antizipierbarer.

Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich auch in der aktuellen Studie EU Kids Online des Hans-Bredow-Instituts. Auch hier werden eher niedrigschwellige Formen der Partizipation wie das Bewerten und Liken (36%), Kommentieren (28%) oder Teilen (14%) einer Nachricht in sozialen Netzwerken in Betracht gezogen als Partizipationsformen, die ein höheres Maß an Eigeninitiative voraussetzen. So geben lediglich 3% der Befragten an, einen Blog zu aktuellen Nachrichten zu schreiben, und 5%, dass sie sich online (oder auch offline) an Kampagnen oder Initiativen beteiligen. (Hasebrink/Lampert/Thiel 2020: 14).

Weder Online-Partizipationsformen noch die Selbstwirksamkeit diesbezüglich nehmen in den höheren Jahrgangsstufen deutlich zu. Von den älteren Befragten in den Sekundarschulen hat sich sogar ein geringerer Anteil bisher an einer politischen Aktion in den sozialen Medien beteiligt (7,3%) als von den jüngeren (10,4%) und die jüngeren trauen es sich eher zu, etwas zu politischen Themen zu posten als die älteren.

Anhand der hier nur wenigen zugrundeliegenden Ergebnisse lassen sich an dieser Stelle lediglich Beobachtungen beschreiben. Allerdings verzeichnen auch Deimel und Hahn-Laudenberg (2017) in einer auf Nordrhein-Westfalen bezogenen Studie eine Skepsis der Schüler_innen im Hinblick auf Formate der Online-Beteiligung.

Für diese Zurückhaltung hinsichtlich der politischen Kommunikation im digitalen Raum lassen sich Vermutungen anstellen (vgl. Achour/Wagner 2019: 144): Politische Kommunikation im Netz und in den sozialen Medien

haben beachtliche Reichweiten. Anonymität sowie fehlende Möglichkeiten, Gesagtes zu revidieren, prägen das Feld. Außerdem ist (politische) Kommunikation im Netz häufiger von einem rauerem Tonfall in den Diskursen und Kommentaren geprägt. Erfahrungen mit Hasskommentaren, Mobbing oder auch antidemokratischen Diskursen können dazu führen, dass das Netz nicht als ein geeigneter und „sicherer“ Ort zum Austausch politischer Positionen wahrgenommen wird (vgl. Hoffmann 2017). Junge Menschen fühlen sich hier möglicherweise schnell überfordert und nicht kompetent genug (vgl. Baldauf et al. 2018). Schließlich sind mit der eigenen Partizipation bestimmte Erwartungen verknüpft, die online nicht unbedingt gegeben sind: Responsivität, Transparenz, Erfolgschancen auf das Durchsetzen von Interessen etc. (vgl. Kubicek et al. 2011; Märker 2009).

Obwohl mit Digitalisierung und Internet seit Langem ein Höhenflug der Demokratie verbunden wird, insbesondere aufgrund der Freiheitsgrade und der „Blindheit“ gegenüber Status, Geschlecht, Hautfarbe usw., wird sich erst im Laufe von Forschungsprozessen sagen lassen, inwiefern besondere Effekte für die Partizipation und Mitgestaltung von Gesellschaft zu sehen sind. Für die politische Bildung, Demokratie- und Medienbildung lässt sich allerdings jetzt schon konstatieren, dass für eine digitale Teilhabe (zum Begriff: Hasebrink/Lampert/Thiel 2020) sowie Mündigkeit im Netz eine entsprechende Selbstwirksamkeit und Partizipationskompetenz die Basis sind und entsprechende Lehr-Lern-Prozesse im Idealfall den Schüler_innen eröffnet werden. Insbesondere der Schule kommt hier eine besondere Funktion zu. Im Rahmen der Studie des Hans-Bredow-Instituts (Leibniz-Institut für Medienforschung) nennen die befragten Jugendlichen zwischen 9 und 17 Jahren folgende Unterstützungsangebote, die sie durch die Schule erfahren haben: Regeln zur Nutzung des Internets (35%), Vorzüge und Gefahren (26%), Hinweise zur sicheren Online-Nutzung (19%), Nutzung neuer Lernangebote (12%), Unterstützung bei negativen Erfahrungen (7%). Die Ergebnisse zeigen, dass Schule Lernende im Umgang mit dem Internet unterstützt, sie verweisen aber auch darauf, dass dies umfassender geschehen könnte. So stimmen die Befragten den folgenden vorhandenen Unterstützungsbedarfen zu, mit dem Alter zunehmend: Unterscheidung von echten und falschen Nachrichten, E-Safety und E-Security, Unterstützungsmöglichkeiten für andere bei Mobbing im Netz. 13 % Prozent zeigen Interesse an Ratschlägen, wie sie sich online über politische Themen informieren oder wie sie sich online politisch engagieren können (9%). (ebd. 2020: 18).

6.3.11 Einstellungen zu Vielfalt: Breite Anerkennung, gemischt mit etwas Skepsis

Vielfalt und das Zusammenleben verschiedener sozialer Gruppen prägen zunehmend offene Demokratien. Dieser Aspekt gesellschaftlichen Pluralismus beruht dabei wesentlich auf der gegenseitigen Anerkennung. Ablehnung und Diskriminierung hingegen wirken sich negativ auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt aus. Die Haltungen von Schüler_innen diesbezüglich prägen schließlich auch die zukünftige Gestaltung von Gesellschaft.

Um die Einstellungen der Befragten zum Zusammenleben verschiedener sozialer Gruppen in der Gesellschaft herauszufinden, die als ein weiterer Teil der Outcome-Dimension politischer Bildung betrachtet werden können (vgl. 3.4), wurden den Schüler_innen 13 verschiedene Items vorgelegt, die sich an die Antisemitismusforschung und die Forschung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Zick/Küpper/Berghan 2019; Decker/Brähler 2018) anlehnen. Die Schüler_innen konnten auf einer fünfstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ (codiert mit 1) bis „stimme völlig zu“ (codiert mit 5) angeben, inwieweit sie der jeweiligen Aussage zustimmen⁷¹ (vgl. Achour/Wagner 2019: 158).

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass sich die befragten Schüler_innen, unabhängig von besuchter Schulform und Jahrgangsstufe, für die gleichen Rechte von Menschen mit Migrationsbezügen aussprechen und dass sie Vielfalt wertschätzen („Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben“) bzw. Migration als Bereicherung wahrnehmen („Migrant_innen bereichern unsere Gesellschaft“)⁷². Insgesamt ist die Zustimmung sogar etwas höher als bei den befragten Schüler_innen in der bundesweiten Untersuchung (vgl. Achour/Wagner 2019: 162, 164). Im Gegenzug stimmen die Schüler_innen ablehnenden Einstellungen tendenziell eher nicht zu, in einigen Fällen (s.u.)⁷³ allerdings teilweise.

71 Bei der Ergebnisdarstellung werden Mittelwerte im Bereich von 2,5 bis 3,4 als „teilweise Zustimmung“ kategorisiert, Mittelwerte höher als 3,4 als „hohe bis sehr hohe Zustimmung“ und Mittelwerte niedriger als 2,5 als „wenig bis gar keine Zustimmung“ (vgl. Achour / Wagner 2019: 158).

72 Eine teilweise Zustimmung findet sich hier bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen beider Jahrgangsstufen zu dem Item „Migrant_innen bereichern unsere Gesellschaft“ (MW 9–10: 3,3; MW 11–13: 3,4).

73 Ein teilweise Zustimmung ist in der Gruppe der Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10 zu dem Item „Die meisten Asylbewerber_innen kom-

Bezüglich der Intensität der Zustimmung zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den Schulformen: So bringen die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen beider Jahrgangsstufen eine zum Teil erkennbar skeptischere Haltung gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt und sozialen Gruppen zum Ausdruck, indem sie einigen ablehnend formulierten Items deutlicher zustimmen als die Gymnasialschüler_innen (vgl. Abb. 44, Abb. 45). In keiner Jahrgangsstufe stimmen diese den Items teilweise zu.

Untersucht wurden die Einstellungen zu Menschen mit Migrationsbezügen, Asylsuchenden und Menschen jüdischen und muslimischen Glaubens. Hier zeigt sich, dass die Zustimmung zu den Items, die sich auf Distanzen gegenüber asylsuchenden Menschen beziehen, im Mittel höher ist als die zu den Items, die muslimfeindliche und klassische bzw. sekundär antisemitische Aussagen repräsentieren. Als teilweise existierende Distanzen lassen sich allerdings nur die Angaben der Schüler_innen an den Sekundarschulen klassifizieren.

Eine teilweise Zustimmung ist bisweilen in der Gruppe der Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen hinsichtlich der Mittelwerte zu erkennen:

- „Die meisten Asylbewerber_innen werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt“: Gym 9–10: 2,3; ISS 9–10: 2,8; Gym 11–13: 2,0; ISS 11–13: 2,6).
- „Die meisten Asylbewerber_innen kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“: Gym 9–10: 2,2; ISS 9–10: 2,6; Gym 11–13: 1,8; ISS 11–13: 2,4).

Ebenfalls vergleichsweise hoch fallen insbesondere in den Integrierten Sekundarschulen die Zustimmungswerte zu dem Item „Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ aus (MW Gym 9–10: 2,2; MW ISS 9–10: 3,1; MW Gym 11–13: 2,3; MW ISS 11–13: 2,7).

men nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ (MW 2,6) zu verzeichnen; in den Jahrgangsstufen 11–13 zu dem Item „Die meisten Asylbewerber_innen werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt“ (MW 2,6); in beiden Jahrgangsstufen zu den Items „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ (MW 9–10: 2,7; MW 11–13: 2,8) sowie „Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ (MW 9–10: 3,1; MW 11–13: 2,7).

Diese teilweise Zustimmung zum israelbezogenen Antisemitismus fällt an dieser Stelle auf, da der Wert bei den Schüler_innen in der Jahrgangsstufe 9–10 an den Sekundarschulen besonders ausschlägt und noch einmal etwas höher liegt als bei den bundesweit befragten Schüler_innen der als sonstigen allgemeinbildenden zusammengefassten Schulformen (MW: 2,8) (vgl. Achour/Wagner 2019: 162). Dieses Phänomen ließ sich allerdings für alle Stadtstaaten an den nichtgymnasialen Schulformen beobachten: Der Aussage „Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ stimmen in den Stadtstaaten Schüler_innen sonstiger allgemeinbildender Schulen im Mittel 2,9 zu, während im Osten Deutschlands der Mittelwert 2,7 und im Westen 2,8 beträgt (vgl. Achour/Wagner 2019: 235). Diese geringen Unterschiede sollten allerdings nicht als eine regionale Problematik interpretiert werden, sondern als Hinweis, um diese Erscheinungsform des Antisemitismus in Bildungsangeboten z.B. zum Nahostkonflikt aufzugreifen, z.B. auch außerschulisch (vgl. Niehoff 2017). So wird laut Aussagen der befragten Schüler_innen das Thema Antisemitismus zwar vergleichsweise häufig thematisiert, aber vermutlich vor allem im Zuge der Rahmenlehrplanthemen Nationalsozialismus und Holocaust⁷⁴ (vgl. auch Salzborn/Kurth 2019). So stimmen die hier Befragten Aussagen zum klassischen und sekundären Antisemitismus eher nicht zu.

Die höchsten Zustimmungswerte in den Stadtstaaten an den nichtgymnasialen Schulformen in den jüngeren Jahrgängen lassen sich möglicherweise auch anhand deren besonderer Heterogenität durch verschiedene Menschen mit Lebensbezügen aus dem Nahen Osten erklären. Diese bringen eine besonders breite Multiperspektivität auf den Nahostkonflikt mit (vgl. kritisch Salzborn/Kurth 2019), welche häufig bedeutsam für die Identitätskonstruktionen sind. Die Erklärung würde aber zu kurz greifen, dass sich entsprechende Einstellungen vor allem bei Jugendlichen aus einem muslimischen Kontext finden ließen. Lediglich 75 der befragten 596 Schüler_innen bezeichnen sich als muslimisch, so dass nicht von einem sogenannten „muslimischen Antisemitismus“ gesprochen werden kann. Die verschiedensten, auch problematischen Deutungsmuster auf den Nahostkonflikt sind breit in gesellschaftlichen und auch in wissenschaftlichen Diskursen anzutreffen (Niehoff 2016). Die

⁷⁴ Vgl. Rahmenlehrplan Geschichte 7–10 sowie Anknüpfungspunkte im Rahmenlehrplan Ethik 7–10 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015c und 2015 d).

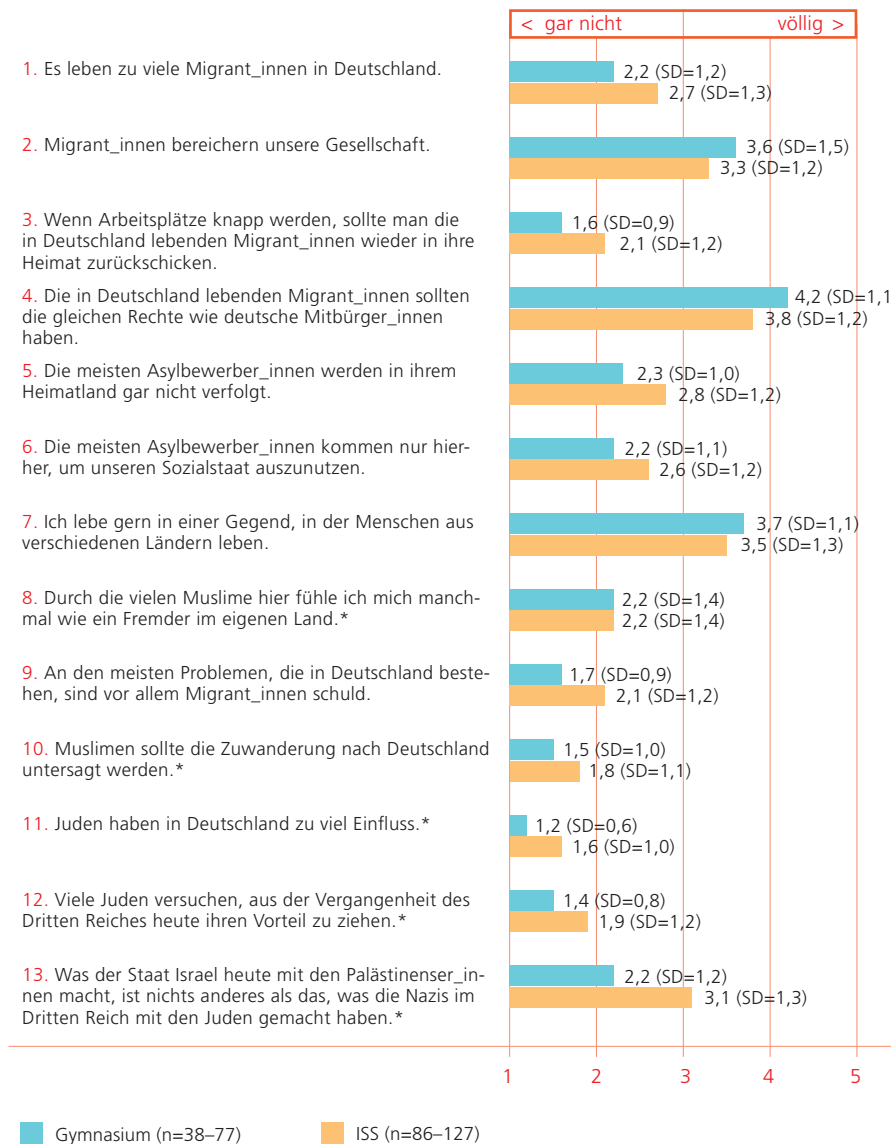
politische Bildung (und Lehrkräftebildung) muss sich vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse mit diesem Phänomen sehr viel stärker auseinandersetzen (Achour/Wagner 2019: 170; Niehoff 2017).

Am stärksten divergieren die Meinungen zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Items „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ (MW Gym 11–13: 1,8; MW ISS 11–13: 2,8) und „Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ (MW Gym 9–10: 2,2; MW ISS 9–10: 3,1).

Die geringsten Unterschiede sind in den Jahrgangsstufen 9–10 hinsichtlich der Items „Durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (MW Gym: 2,2; MW ISS: 2,2⁷⁵) sowie „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“ (MW Gym: 1,5; MW ISS: 1,8) zu verzeichnen, in den Jahrgangsstufen 11–13 hinsichtlich des Items „Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss“ (MW Gym: 1,1; MW ISS: 1,3). Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Zustimmung der Schüler_innen beider Schulformen zu diesen Items zum größten Teil im äußerst geringen Bereich liegt (Ausnahmen vgl. Fußnote 73).

⁷⁵ Bei dem auf eine Nachkommastelle gerundeten Wert zeigt sich hier gar kein Unterschied; bei mehreren Nachkommastellen wird hingegen die minimale Differenz deutlich (MW Gym: 2,17; MW ISS: 2,22).

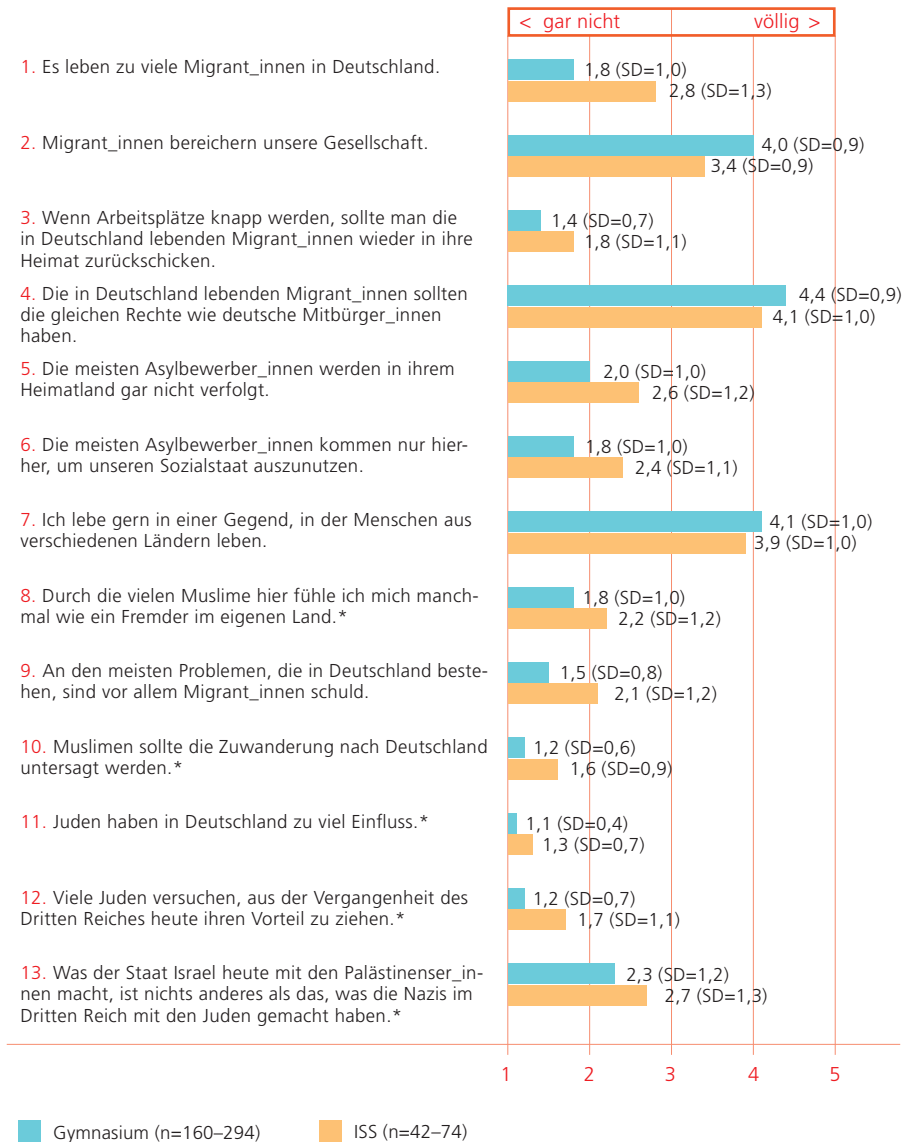
Abb. 44: „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



* Bei diesen Items wurden die Angaben derjenigen, die der betreffenden Glaubensgemeinschaft angehören, nicht in die Auswertung einbezogen.

Quelle: Befragung FU Berlin

Abb. 45: „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmung der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



* Bei diesen Items wurden die Angaben derjenigen, die der betreffenden Glaubensgemeinschaft angehören, nicht in die Auswertung einbezogen.

Quelle: Befragung FU Berlin

Die Gymnasialschüler_innen beider Jahrgangsstufen stimmen den Aussagen, die Pluralität bejahen und gleiche Rechte für Migrant_innen fordern, im Mittel eher zu als die Befragten an den Integrierten Sekundarschulen. Während letztere dem Item „Migrant_innen bereichern unsere Gesellschaft“ nur teilweise zustimmen (MW ISS 9–10: 3,3; MW ISS 11–13: 3,4), finden sich bei den Gymnasialschüler_innen höhere Zustimmungswerte (MW Gym 9–10: 3,6; MW Gym 11–13: 4,0). Hinsichtlich der Aussage, die in Deutschland lebenden Migrant_innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger_innen haben, fällt der Unterschied zwischen den Schüler_innen der beiden Schulformen in der Sekundarstufe I minimal größer aus (MW Gym: 4,2; MW ISS: 3,8) als in der Sekundarstufe II (MW Gym: 4,4; MW ISS: 4,1). Der geringste Unterschied zwischen den Schulformen besteht bezüglich der Aussage, gerne in einer Gegend zu leben, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben: Dieser beläuft sich in beiden Jahrgangsstufen auf 0,2 (MW Gym 9–10: 3,7; MW ISS 9–10: 3,5; MW Gym 11–13: 4,1; MW ISS 11–13: 3,9).

Wie diese Werte zeigen, fällt die Zustimmung zu allen Items, die sich auf eine plurale Gesellschaft beziehen, in den höheren Jahrgangsstufen in allen Befragtengruppen etwas stärker aus (vgl. Abb. 44, Abb. 45). Teilweise liegen die Werte jedoch mit Mittelwertunterschieden von 0,1 nur äußerst geringfügig auseinander. Passend dazu ist bis auf wenige Ausnahmen⁷⁶ die Zustimmung zu den gruppenfeindlichen Aussagen in der Sekundarstufe II etwas geringer als in den unteren Jahrgangsstufen. Auch diese Unterschiede zwischen den Werten bewegen sich jedoch mit Differenzen in Höhe von 0,1 bis 0,4 im minimalen bis kleinen Bereich.

Mit Blick auf die Ergebnisse der bundesweiten Befragung fallen folgende Unterschiede auf: Die befragten Berliner Schüler_innen befürworten Vielfalt und Migration etwas stärker und zeigen sich gegenüber sozialen Gruppen insgesamt anerkennder.

⁷⁶ So sind die Mittelwerte für die Zustimmung zu folgenden Items in der Gruppe der Schüler_innen an Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13 gleich: „Durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (MW 9–10 und 11–13 jeweils: 2,2), „An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind vor allem Migrant_innen schuld“ (MW 9–10 und 11–13 jeweils: 2,1); einen jeweils geringfügig höheren Wert in den Jahrgangsstufen 11–13 weisen das Item „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ unter den Befragten an den Integrierten Sekundarschulen auf (MW 9–10: 2,7; MW 11–13: 2,8) sowie das Item „Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ unter den Gymnasialschüler_innen (MW 9–10: 2,2; MW 11–13: 2,3).

Auch die bundesweite Untersuchung zeigte, dass sich bei fast allen Items die Schüler_innen aus den Stadtstaaten (oftmals deutlich) positiver hinsichtlich der Rechte von Personen mit Migrationshintergrund und der Asylsuchenden bzw. skeptischer bezüglich der Einschränkung solcher Rechte zeigen. So beträgt beispielsweise der Mittelwert zur Aussage „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ bei den Gymnasialschüler_innen in Stadtstaaten 2,0, während er in westdeutschen Gymnasien 2,4, in ostdeutschen Gymnasien 2,6 beträgt (Achour/Wagner 2019: 169).

Für die Jahrgänge 11–13 der hier befragten Schüler_innen zeigt sich mit Blick auf die bundesweit befragten Schüler_innen folgender Unterschied: Dort fällt auf, dass die Einstellungen sich entlang beider Schulformen, die zum Abitur führen (Gymnasien und als „sonstige allgemeine Schulformen“ zusammengefasste Schulformen) stark annähern (vgl. Achour/Wagner 2019: 163). Bei den in Berlin befragten Schüler_innen ist dieses Phänomen nicht festzustellen. Während die Einstellungen der Schüler_innen am Gymnasium, wie oben zusammengefasst, in Bezug auf Vielfalt, Migration und soziale Gruppen positiver werden, lässt sich bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen weiterhin teilweise Distanz und Skepsis feststellen⁷⁷. Allerdings sei hier wiederholt auf die geringe Fallzahl hingewiesen sowie auf den höheren Anteil von Schüler_innen mit geringerem sozialen und kulturellen Kapital an den Berliner Sekundarschulen. Dass dieser Hintergrund mit politischen Einstellungen zusammenhängt, ist aus der politischen Kulturforschung bekannt (vgl. Zick/Küpper/Bergman 2019) und bestätigt sich auch hier bei der Differenzierung in diese Befragungsgruppen⁷⁸ (vgl. Tabelle 17).

Für die gruppenbezogenen Einstellungen sollen die Mittelwerte weiterer Befragtengruppen – der weiblichen und männlichen Befragten sowie der Befragten mit hohem und niedrigem kulturellen Kapital⁷⁹ – vergleichend dargestellt werden.

Im Überblick der Mittelwerte der weiblichen und männlichen Befragten im Vergleich wird deutlich, dass die Schüler Pluralität ablehnende Items

77 Beispielsweise bezüglich der Items: „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ MW 11–13: 2,8; „Die meisten Asylbewerber_innen werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt“: MW 11–13: 2,6.

78 Auch hier sei auf die sehr unterschiedlichen Fallzahlen verwiesen, die Aussagen nur bedingt möglich machen.

79 Auf die Darstellung der Ergebnisse der Schüler_innen mit hohem und niedrigem sozialen Kapital wird verzichtet, da eine Aussagekraft aufgrund der enorm divergierenden Gruppengrößen (n=6–10 und n=253–423) kaum vorhanden ist.

wie „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ im Mittel etwas stärker befürworten (MW 2,4) als die Schülerinnen (MW 2,0). Diese Tendenz ist bei allen so formulierten Items zu beobachten, unabhängig von der Gruppe, auf die sie sich beziehen (vgl. Tabelle 17). Mit Differenzen zwischen 0,1 und 0,4 liegen die Mittelwerte der beiden Gruppen jedoch immer noch relativ nahe beieinander. Umgekehrt lässt sich für die Items, die positive Haltungen zu Migration und Vielfalt widerspiegeln, eine im Mittel stärkere Zustimmung seitens der weiblichen Befragten feststellen. Auch hier geht jedoch die Differenz zwischen den Werten nicht über 0,4 hinaus (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Gruppenbezogene Einstellungen nach Geschlecht und kulturellem Kapital, in Mittelwerten

	Weibliche Befragte (n=165–315)	Männliche Befragte (n=153–222)	Geringes kulturelles Kapital (n=52–74)	Hohes kulturelles Kapital (n=216–387)
1. Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland.	2,0 (SD=1,2)	2,4 (SD=1,2)	2,8 (SD=1,4)	2,0 (SD=1,1)
2. Migrant_innen bereichern unsere Gesellschaft.	3,9 (SD=1,1)	3,5 (SD=1,0)	3,1 (SD=1,1)	3,9 (SD=1,0)
3. Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migrant_innen wieder in ihre Heimat zurückschicken.	1,5 (SD=0,8)	1,8 (SD=1,0)	2,0 (SD=1,3)	1,5 (SD=0,9)
4. Die in Deutschland lebenden Migrant_innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger_innen haben.	4,3 (SD=0,9)	4,1 (SD=1,0)	3,9 (SD=1,3)	4,3 (SD=1,0)
5. Die meisten Asylbewerber_innen werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	2,1 (SD=1,0)	2,5 (SD=1,1)	2,8 (SD=1,2)	2,1 (SD=1,0)
6. Die meisten Asylbewerber_innen kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	1,9 (SD=0,9)	2,3 (SD=1,1)	2,6 (SD=1,2)	2,0 (SD=1,0)
7. Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	4,1 (SD=1,0)	3,7 (SD=1,1)	3,7 (SD=1,2)	4,0 (SD=1,1)

	Weibliche Befragte (n=165–315)	Männliche Befragte (n=153–222)	Geringes kulturelles Kapital (n=52–74)	Hohes kulturelles Kapital (n=216–387)
8. Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.*	1,8 (SD=1,1)	2,1 (SD=1,2)	2,6 (SD=1,6)	1,8 (SD=1,1)
9. An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migrant_innen Schuld.	1,6 (SD=0,9)	1,9 (SD=1,1)	2,2 (SD=1,4)	1,6 (SD=0,9)
10. Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.*	1,3 (SD=0,7)	1,4 (SD=0,9)	2,0 (SD=1,4)	1,3 (SD=0,7)
11. Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.*	1,2 (SD=0,5)	1,3 (SD=0,7)	1,6 (SD=1,0)	1,1 (SD=0,5)
12. Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.*	1,3 (SD=0,7)	1,6 (SD=1,0)	1,8 (SD=1,2)	1,3 (SD=0,7)
13. Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.*	2,5 (SD=1,3)	2,6 (SD=1,4)	3,0 (SD=1,4)	2,3 (SD=1,2)

Skala: 1 = „stimme gar nicht zu“; 5 = „stimme völlig zu“

* Bei diesen Items wurden die Angaben derjenigen, die der betreffenden Glaubensgemeinschaft angehören, nicht in die Auswertung einbezogen.

Quelle: Befragung FU Berlin

Zum Teil etwas größer fallen die Unterschiede im Vergleich der Schüler_innen mit hohem und geringem kulturellem Kapital aus. Hier stimmen die Schüler_innen mit hohem kulturellem Kapital den gruppenfeindlichen Aussagen im Mittel weniger zu als die Schüler_innen mit geringem kulturellem Kapital (vgl. Tabelle 17). Umgekehrt sprechen sie sich etwas stärker für eine Bereicherung durch Migrant_innen (MW hohes Kapital: 3,9; MW geringes Kapital: 3,1) und die Gleichberechtigung von Migrant_innen (MW hohes Kapital: 4,3; MW geringes Kapital: 3,9) aus. Der maximale

Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen beträgt 0,8 (Items „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“ MW hohes Kapital: 2,0; MW geringes Kapital: 2,8; „Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ MW hohes Kapital: 1,8; MW geringes Kapital: 2,6).

7 KERNAUSSAGEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Die vorliegende gesonderte Auswertung der Berliner Daten ermöglicht einen exemplarischen Einblick in die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. Trotz der nicht repräsentativen Erhebung (vgl. 4) lassen sich aufschlussreiche Erkenntnisse und Hinweise auf den Stellenwert von politischer Bildung und Demokratiebildung in Berlin und die damit verbundenen Herausforderungen formulieren.

Im Folgenden findet sich vor diesem Hintergrund eine Zusammenschau der Ergebnisse mit Fokus auf Handlungsempfehlungen. Welche Erkenntnisse lassen sich für die politische Bildung in Berlin zwischen Status quo und State of the Art abschließend zusammenfassen?

7.1 Spezifische Herausforderung: Ungleiche Verteilung des sozialen und kulturellen Kapitals

Im Vergleich der beiden Schulformen Gymnasium und Integrierte Sekundarschule zeigt sich deutlich, dass bei dieser nicht repräsentativen Untersuchung der Anteil der befragten Berliner Schüler_innen mit einem hohem sozialen und kulturellen Hintergrund an den Gymnasien deutlich höher ist als an den Integrierten Sekundarschulen. Der Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Bildungsgrad der Eltern (soziales Kapital) sowie dem kulturellen Kapital ist dabei in der Berliner Stichprobe ebenso festzustellen wie in der bundesweiten Befragung, in deren Rahmen auch die Daten für Berlin erhoben worden sind (vgl. Achour/Wagner 2019). Zugleich zeigt sich jedoch, dass die befragten Berliner Schüler_innen im Schnitt an beiden Schulformen über einen höheren sozialen und kulturellen Hintergrund verfügen als in der bundesweiten Studie.⁸⁰

80 Teilgenommen haben neun Schulen, davon drei Integrierte Sekundarschulen.

Der Anteil der Befragten, von denen mindestens ein Elternteil einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss besitzt, ist in Berlin an den Gymnasien, die an der Untersuchung teilgenommen haben, mit 73,7% (bundesweit: 46%) fast dreimal so hoch wie bei den Befragten an den Integrierten Sekundarschulen mit 26,0% (bundesweit: 18%). Auch die Anteile der Schüler_innen mit hohem und niedrigem sozialen Kapital differieren entsprechend (vgl. 5). Das heißt, die Spreizung ist größer, aber das soziale Kapital der befragten Schüler_innen an beiden Schulformen in Berlin insgesamt höher.

Der Anteil der Schüler_innen mit einem geringen kulturellen Kapital⁸¹ beträgt an den befragten Gymnasien in Berlin lediglich 4,9% (bundesweit: 10,7%), an den befragten Integrierten Sekundarschulen 28,2% (bundesweit: 33%). Über ein hohes kulturelles Kapital verfügen nach eigenen Angaben der Berliner Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen 37,3% (bundesweit: 22%), an den Gymnasien sogar 83,7% (bundesweit: 47%). Auch hier zeigt sich, dass an beiden Schulformen das kulturelle Kapital bei den befragten Berliner Schüler_innen höher ist als bei den bundesweit Befragten.

Die Schüler_innen an den Berliner Gymnasien, die an der Befragung teilgenommen haben, sind somit hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals besonders privilegiert. Zugleich erhalten sie häufig umfassendere Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung. Dies geht einher mit einem höheren Interesse an Politik, höheren Vertrauenswerten in die Demokratie, gesellschaftliche Akteure und Organisationen sowie einer höheren Partizipation(sbereitschaft). Ebenfalls sind die Einstellungen der Schüler_innen am Gymnasium im Vergleich zu den Befragten an den Integrierten Sekundarschulen positiver gegenüber demokratischen Grundrechten wie der Meinungsfreiheit, dem Demonstrations- und Streikrecht und auch gegenüber sozialen Gruppen wie Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens, Menschen mit Migrationsbezügen und Asylsuchenden. (vgl. 6.3).

Empfehlung: Auffangen von sozialer Ungleichheit – Besonderes Investment in Bildung, wo sie nötig ist

⁸¹ Das kulturelle Kapital wird mit der Anzahl der Bücher erfasst, die zuhause vorhanden sind (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017) und zwei Kategorien zugeordnet: Sind maximal 25 Bücher zuhause vorhanden, wird dies als geringes kulturelles Kapital verstanden. Haushalten, in denen mindestens 101 Bücher existieren, wird ein hohes kulturelles Kapital zugewiesen. (Achour/Wagner 2019: 47).

Trotz der unterschiedlichen Verteilung der Kapitalien an den beiden Berliner Schulformen zeigt sich zugleich, dass im bundesweiten Vergleich die befragten Berliner Schüler_innen an beiden Schulformen über ein höheres soziales und kulturelles Kapital verfügen. Daraus lässt sich folgende Vermutung ableiten: Integrierte Sekundarschulen sind auch bei bildungsnahen Familien nachgefragt. Perspektivisch kann hier eine zentrale Chance liegen, Segregationstendenzen mit dem Angebot attraktiver Integrativer Sekundarschulen etwas entgegensetzen zu können. Allerdings fällt ebenso die besonders starke soziale und (bildungs)kulturelle Homogenität an den Gymnasien ins Auge. Das erfordert besondere Investitionen in und Ressourcen für die Integrierten Sekundarschulen, um auf diese Diskrepanzen bildungspolitisch, pädagogisch und didaktisch reagieren zu können. Dort, wo die Investition an politischer Bildung und Demokratiebildung geringer ist, ist auch die Wertschätzung von Demokratie, Grundrechten und Vielfalt reduzierter.

7.2 Wie(viel) Politikunterricht?

Trend: Politik an Gymnasien – Gesellschaftswissenschaften an Sekundarschulen

Die Befragung fand im Schuljahr 2018/19 statt. Das Fach Politische Bildung erfuhr in den Jahrgängen 7–10 zum Schuljahr 2019/20 in Berlin eine Stärkung mit zwei Wochenstunden je Doppeljahrgangsstufe und befindet sich daher in einer „Umbruchssituation“. Eine zentrale Frage ist dabei für viele Schulen, wie die vorhandenen Kontingente je Doppeljahrgangsstufe von acht Wochenstunden an den Integrierten Sekundarschulen und zehn Wochenstunden an den Gymnasien für die Fächergruppe Politik, Geschichte, Geographie und Ethik individuell an den Schulen verteilt werden. Das heißt, aus der Befragung lassen sich keine Angaben zum aktuellen Umfang für die Jahrgänge 9–10 machen. Zum Befragungszeitraum und davor war die Politische Bildung (ehemals Sozialkunde) in der Regel mit einem Anteil von 1/3 in das Fach Geschichte in den Jahrgangsstufen 7–10 integriert. Aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen und zahlreicher historischer Schwerpunkte in den Rahmenlehrplänen reduzierten sich in der Realität die Angebote der politischen Bildung stark. Dennoch lassen die Angaben der Schüler_innen zu diesem Zeitpunkt bestimmte Trends für die beiden Schulformen erkennen, die im Folgenden dargestellt werden.

An den Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgängen 9–10 zeichnet sich ein deutlicher Trend zur Integration der gesellschaftswissenschaft-

lichen Fächer ab. 93% der befragten Schüler_innen geben an, dass Politik mit einem anderen Fach zusammen unterrichtet wird. Diese Entwicklung ist allerdings auch extrinsisch durch das geringere Stundenkontingent an dieser Schulform für die Gruppe der Gesellschaftswissenschaften motiviert⁸². So geben gut 50% der befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10 an, dass lediglich eine Stunde für das Fach, in dem hauptsächlich Politik unterrichtet wird (in Berlin zu dem Zeitpunkt zumeist Geschichte/Politik) zur Verfügung stehe (vgl. 6.1.2). An den Gymnasien findet Politikunterricht in der Sekundarstufe I häufiger als eigenständiges Fach statt (37,7%), was sich zu diesem besonderen Befragungszeitraum auch mit dem Angebot von Politik als Wahlpflichtfach bzw. Profilkurs mit zwei Unterrichtsstunden (37,7%) erklären lässt. Dieser Trend zu einem eigenständigen Fach scheint sich mit der Stärkung 2019/20 an den Gymnasien allerdings fortzusetzen. Hierzu existieren zurzeit aber noch keine Daten.

Der Eindruck, dass an den Integrierten Sekundarschulen stärker interdisziplinär und fachübergreifend gearbeitet wird, wird durch die Angaben dieser Befragtengruppe zu den Inhalten des Politikunterrichts gestärkt. Diese sind insgesamt breiter angelegt als an den Gymnasien, werden dafür aber auch zu einem großen Teil nicht „in hohem Maße“⁸³ thematisiert (vgl. 6.1.3). An den Gymnasien in den Jahrgängen 9–10 dagegen lässt sich ein deutlicher Schwerpunkt auf den „Klassikern“ erkennen, die in „hohem Maße vermittelt“ werden: Demokratie in Deutschland und Europäische Union. Demokratische Grundwerte werden in beiden Schulformen und Jahrgangsstufen umfassend zum Thema.

Auffällig ist, dass an den Integrierten Sekundarschulen etwas stärker aktuelle (Querschnitts-)Themen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Globalisierung, aber auch soziale Themen wie Fragen des Zusammenlebens und Rassismus behandelt werden.

Diese Befunde sind besonders hervorzuheben, weil es sich hierbei um Themenfelder handelt, die zurzeit nicht nur eine große gesellschaftliche Relevanz haben, sondern auch laut der aktuellen Shell Jugendstudie von 2019 besondere Interessensschwerpunkte junger Menschen darstellen (vgl. Schneekloth/Albert 2019: 56ff.). Nicht zuletzt handelt es sich um

82 Bis zum Schuljahr 2019/20 standen für die drei Fächer Politik, Geschichte, Geographie in der Regel lediglich zwei Wochenstunden pro Halbjahr zur Verfügung.

83 „In hohem Maße vermittelt“ ist neben „teilweise“ und „wenig bzw. überhaupt nicht“ eine der Antwortkategorien.

Querschnittsthemen, die laut übergeordneten Themen des Rahmenlehrplans in allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung erfahren sollten.

In den Jahrgängen 11–13 ist das Fach Politikwissenschaft als Grund- oder Leistungskurs zeitlich entsprechend gut aufgestellt. Dies spiegelt sich auch in einer deutlich umfassenderen Behandlung der Inhalte wider: Laut Angaben der Lernenden werden alle gelisteten Inhalte thematisiert. Dies ist eine positive Entwicklung, aber dennoch muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Schüler_innen das Abitur ablegen, sondern ein großer Teil berufliche Schulen besucht. In den Rahmenlehrplänen verschieben sich dort die Inhalte deutlich im Hinblick auf die Abschlussprüfungen zu wirtschaftlichen und betrieblichen Fragen. Bleibt einem Teil der Schüler_innenschaft der Zugang zu gesellschaftlich und politisch relevanten Themen in den Klassen 9–10 verwehrt, haben die beruflichen Schulen nicht unbedingt die zeitlichen Ressourcen und unterliegen qua Lehrplänen nicht den Vorgaben, diese inhaltlichen Defizite zu kompensieren. Abgesehen davon finden in den Jahrgängen 7–10 relevante politische Sozialisationsprozesse statt, die die Institution Schule später nicht mehr in dieser Form begleiten kann.

Empfehlung: Politische Bildung oder Gesellschaftswissenschaften? – Sinnvolle Konsequenzen für die Lehrkräftebildung und Unterrichtsqualität ziehen

Vor dem Hintergrund der Stärkung der politischen Bildung in den Jahrgängen 7–10 seit dem Schuljahr 2019/20 bleibt abzuwarten, wie sich die Ausgestaltung der Kontingentvorgaben auf die intensivere und vielfältigere Behandlung der Inhalte der politischen Bildung in beiden Schulformen in der nächsten Zeit entwickelt. Während das Fach in der Oberstufe diesbezüglich gut aufgestellt ist, verweisen die vorliegenden Ergebnisse auf Bedarfe, die es in Zukunft zu kompensieren gilt.

Wie gut dies gelingt, hängt auch mit der Unterstützung und Professionalisierung der unterrichtenden Lehrkräfte zusammen. Mit der Stärkung der politischen Bildung und der Kontingentvorgabe stehen nicht nur die Schulen, sondern auch die Lehrkräftebildung vor Herausforderungen.

Aufgrund des kaum existenten Politikunterrichts in den Jahrgängen 7–10 in den letzten Jahren haben weder Politik- noch Geschichtslehrkräfte in Berlin Unterrichtserfahrungen sammeln können, so dass zurzeit ein deutlicher Bedarf an Fort- und Weiterbildung für Formate der Politischen Bildung, aber auch der Demokratiebildung formuliert wird: Insbesondere

wenn es um das Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen geht wie der Umgang mit Hate Speech, Klimawandel, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Medien und Digitalisierung etc. Vor allem für die Jahrgangsstufen 7–10 steht die Frage im Zentrum, wie dies adressat_innengerecht und handlungsmotivierend für jüngere Lernende aufbereitet werden kann.

Eine für die Zukunft weitere offene Frage ist der Trend zu einem eigenständigen Fach an den Gymnasien auf der einen Seite, zum Fach Gesellschaftswissenschaften an den Sekundarschulen auf der anderen Seite. Die domänenspezifische Ausbildung in Politischer Bildung/Politikwissenschaft ist durch die erste Phase an der Universität abgedeckt, in der zweiten Phase (Referendariat) existiert in Berlin ein integriertes Angebot an Fachseminaren für Geschichte/Politik.

Ein Fach Gesellschaftswissenschaften wird für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen zurzeit weder an den Berliner lehrkräftebildenden Universitäten noch im weiteren Bundesgebiet und auch nicht in der zweiten Phase angeboten. Es existiert auch keine eigene interdisziplinäre Didaktik, welche domänenspezifische Kompetenzen und Prinzipien zur Gestaltung von Materialien und Unterricht formuliert. Fachfremder Unterricht kann die Qualität von Unterricht aber beeinflussen (Terhart 2014). Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert/Kunter 2011) ist eine zentrale Basis für die Qualität von Unterricht und die Tätigkeit von Lehrkräften, nicht zuletzt auch, um auf die notwendigen Grundlagen in der gymnasialen Oberstufe oder beruflichen Bildung vorzubereiten.

Hier besteht – allerdings bundesweit⁸⁴ – Handlungsbedarf. Strukturell wächst mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Ansatz das Fach aus den Jahrgangsstufen 5/6 an den Berliner Grundschulen in die Jahrgangsstufe 10. Allerdings ist auch die universitäre Ausbildung des Grundschullehramts mit Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften vor allem additiv und nicht integrativ in Bezug auf die Fächer Politik, Geschichte, Geographie angelegt.⁸⁵

84 Eine vergleichbare fehlende Passung zwischen Lehramtsstudium und einem Schulfach Gesellschaftswissenschaften bzw. Gesellschaftslehre insbesondere an den nichtgymnasialen Schulformen haben auch z.B. Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen.

85 Vgl. z. B. die entsprechenden Studien- und Prüfungsordnungen an der Freien Universität Berlin (https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/bachelor/ba-gsp/STPO-FU-Mitteilung-20-2017-30_06_2017.pdf, S. 374) (zuletzt abgerufen am 19.03.2020) sowie an der Humboldt Universität zu Berlin (https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/22/22_2015_AMB_BA_Bildung_an_Grundschulen_DRUCK.pdf, S. 5) (zuletzt abgerufen am 19.03.2020).

Für die Berliner Situation sollten sich ungleiche Eingangsvoraussetzungen, die sich entlang des sozialen und kulturellen Kapitals der Schüler_innenschaft an den beiden Schulformen in dieser Untersuchung gezeigt haben, nicht aufgrund fehlender Angebote in der Lehrkräftebildung und damit fehlender Expertise an den Schulen verstärken. Die Lehrkräftebildung in allen drei Phasen steht somit vor einer spezifischen Herausforderung: Die Domänenspezifik muss im Fach Politik wie auch in den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zum Tragen kommen. Sie hängt eng mit einer erfolgreichen Kompetenzförderung der Lernenden und gutem Unterricht zusammen und sollte daher Grundlage der Lehrkräftebildung in der ersten und zweiten Phase sein. Insbesondere der bisher oft ausgebliebene Politikunterricht in den Jahrgängen 7–10 erfordert Fort- und Weiterbildungsangebote, da an vielen Schulen Bedarf an Expertise für eine schüler_innenorientierte politische Bildung existiert. Gefragt ist nicht bloße institutionenkundliche Wissensvermittlung, sondern motivierende Formate und Themen, die aktuell, urteilsbildend, handlungsorientiert und an den Interessen der Lernenden ausgerichtet sind. Politische Bildung will die Fragen der Zeit schüler_innenorientiert aufgreifen.

Darüber hinaus bedarf es einer konstruktiven Konzeption zur Qualifizierung der Lehrer_innen, um den Fächerverbund Gesellschaftswissenschaften in den Jahrgängen 7–10 professionell und den jeweiligen Domänen angemessen umsetzen zu können. Da vor allem die Integrierten Sekundarschulen diesen Weg beschreiten, müsste den Lehrkräften hier besondere Unterstützung in Form von Aus- und Weiterbildungsangeboten zur Verfügung gestellt werden. Nicht zuletzt soll auch das Fach Gesellschaftswissenschaften auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe für Kurse in Politik, Geschichte, Geographie und Ethik vorbereiten. Aus den politischen Einstellungen der Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen lassen sich zahlreiche Anliegen herauslesen, die eine adressat_innengerechte politische Bildung dort besonders relevant machen.

Empfehlung: Querschnittsthemen stärken – Demokratiebildung, Medienbildung, Nachhaltigkeit, Akzeptanz von Vielfalt

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass insbesondere an den Gymnasien auch aktuelle Querschnittsthemen wie Digitalisierung, Medienbildung oder Nachhaltigkeit im Politikunterricht stärker Berücksichtigung erfahren können. Für die anderen Fächer lässt sich zwar eine inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Inhalten im Sinne der politischen Bildung und Demokratiebildung

als Prinzip aller Fächer sowie als Schulprinzip bereits erkennen. Jedoch sind mit Blick auf die hier abgefragten Querschnittsthemen offene Potentiale für übergreifende Themen des Rahmenlehrplanes Berlin/Brandenburg zu identifizieren, die auch eng mit der Demokratiebildung in Zusammenhang stehen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015b): „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in Globalen Zusammenhängen“, „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“/„Diversity-Bildung“ und „Interkulturelle Bildung“. So werden zum Beispiel in allen Schularten und Jahrgangsstufen Inhalte wie Muslimfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus lediglich teilweise bis selten aufgegriffen (vgl. zu den Herausforderungen im Kontext Schule: Achour 2020; Schedler/Achour/Elverich/Jordan 2019; Becker/Schmitt 2019; Fereidooni 2016). Dagegen wird laut Angaben der befragten Schüler_innen verstärkt das Querschnittsthema Medien und Digitalisierung in verschiedenen Fächern der Jahrgangsstufen 11–13 aufgegriffen. Da Jugendliche allerdings sehr viel früher schon mit den Herausforderungen digitaler Medien in Kontakt treten und viel Zeit damit verbringen (Hasebrink/Lampert/Thiel 2020; DAK 2017), entspricht es auch den Zielsetzungen des Basiscurriculums Medienbildung für die Jahrgänge 7–10, dies früher als Querschnittsthema in allen Fächern zu berücksichtigen. Laut der Untersuchung des Hans-Bredow-Instituts zeigt sich, dass Schulen zwar Unterstützungsangebote im Umgang mit dem Internet bieten wie Thematisierung von Regeln, Vorzüge/Gefahren, sichere Nutzung und Lernangebote. Aber dies bestätigen lediglich 12%–35%, so dass hier weitere Handlungsansätze zu erkennen sind. (Hasebrink/Lampert/Thiel 2020: 18).

Im Idealfall spiegeln sich daher diese Querschnittsthemen schon in der Lehrkräftebildung und den Fachdidaktiken wider. Lehrkräfte formulieren im Kontext von Demokratiebildung Defizite (Schneider/Gerold 2018) und fühlen sich für die Arbeit in migrationsbedingter Vielfalt zu wenig ausgebildet (Vodafone Stiftung Deutschland 2012; Karakaşoğlu/Doğmuş 2018). Ein Blick in die Studienordnungen der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Achour/Lücke/Pech i. E. 2020; Roth/Wolfgarten et al. 2016) verweist auf deutliche Defizite und darauf, dass eine (Re-)Implementierung von politischer Bildung und Demokratiebildung für alle Lehrkräfte als Querschnittsthema erforderlich ist. Denn die Intensität von Demokratiebildung an der Schule hängt laut der Lehrkräftebefragung von Gerold und Schneider stark mit dem Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung zusammen und schlussendlich auch mit dem Kompetenzprofil und der Selbstwirksamkeit der Kolleg_innen (vgl. Schneider/Gerold 2018).

7.3 Gestaltung von Politikunterricht: Fokus Urteilen und Debattieren

Die besondere Situation des Politikunterrichts in den Jahrgangsstufen 9–10, welcher zum Befragungszeitraum zu einem großen Teil integriert ist in die Fächer Geschichte oder Gesellschaftswissenschaften, scheint sich auch in der wahrgenommenen Förderung domänenspezifischer Kompetenzen widerzuspiegeln. Dies verweist erneut auf die besonderen domänenspezifischen Herausforderungen von Integrationsfächern. Die befragten Schüler_innen beider Schulformen geben in der Sekundarstufe I an, dass die zentralen Fähigkeiten der politischen Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz nur teilweise gefördert werden, wobei dies aber an den Gymnasien etwas stärker stattfindet.

Bezüglich der Urteilsfähigkeit nehmen die Befragten die stärkste, bezüglich der Handlungsfähigkeit die geringste Förderung wahr. Dies zeichnet sich auch im Einsatz möglicher Methoden ab, die politisches Handeln simulieren können: Die Lernenden aller Jahrgangsstufen und beider Schulformen geben an, dass Methoden wie Talkshows, Zukunftsszenarien, Expertenbefragungen und Rollen-/Planspiele lediglich manchmal bzw. nie eingesetzt werden. Eine Ausnahme bilden Pro/Contra-Debatten, die in der Sekundarstufe II den Schüler_innen zufolge häufig durchgeführt werden. Der Politikunterricht sei allerdings nicht methodenarm. So kämen Stationsarbeit, Debatten, Vorträge und Gruppendiskussionen zum Einsatz. Außerdem sei der Unterricht sehr produktorientiert, es würden viele Referate, Plakate, Präsentationen erarbeitet (vgl. 6.1.6). Neben dem produktiven Gestalten liegt der Schwerpunkt vor allem auf Methoden des Urteilens und Argumentierens. (Simuliertes) politisches Handeln zeichnet sich allerdings auch durch Verhandeln, Entscheiden, das Aushalten von Konflikten und Kompromissfindung aus (vgl. Achour et al. 2019; Detjen et al. 2012; Behrmann et al. 2004). Hier können Methoden wie Zukunftsszenarien, Rollen-/Planspiele sowie Expertenbefragungen Möglichkeiten eröffnen, diese Dimensionen von politischer Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit ebenfalls bei den Lernenden zu fördern und „das Politische“ in seiner Komplexität und Konflikthaftigkeit zu erfahren (Oberle/Leunig 2018; vgl. zu Methoden: Achour et al. 2019).

Mit dem zunehmenden Stundenumfang und dem Angebot von Politikunterricht als eigenständiges Fach nehmen die Befragten auch eine umfassendere Kompetenzförderung in den Jahrgängen 11–13 wahr. Insbe-

sondere der Förderung von Urteils- und Analysefähigkeit wird hier stark zugestimmt, die Förderung von Handlungsfähigkeit wird zwar deutlicher wahrgenommen, aber immer noch nur teilweise. Dies spiegelt sich hinsichtlich der Angaben zum Methodeneinsatz wider.

Der besondere Fokus auf die Urteilsfähigkeit zeigt sich auch in der Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien, welche insbesondere als „Gütekriterien“ auf deren Förderung ausgerichtet sind. Die Befragten stimmen entlang der Jahrgangsstufen und der Schulformen im Mittel den Aussagen eher zu, dass der Politikunterricht kontrovers, diskursiv, exemplarisch und aktuell sei. Im Gegensatz wird im Mittel eher verneint, dass der Unterricht langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert sei. Die Berücksichtigung didaktischer Prinzipien zur Gestaltung von Politikunterricht ist an den Gymnasien etwas umfassender. Zugleich nehmen die Lernenden am Gymnasium den Unterricht etwas seltener als langweilig, oberflächlich oder kompliziert wahr, während die befragten Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen jahrgangsstufenübergreifend ihren Politikunterricht diesbezüglich etwas negativer bewerten (vgl. 6.1.6). Für die Jahrgangsstufen 11–13 ist wiederholt zu erkennen, dass mit einem größeren Stundenumfang und einem eigenständigen Fach auch die Berücksichtigung didaktischer Prinzipien zunimmt und den Aussagen, der Unterricht sei langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert, nur noch wenig zugestimmt wird.

Empfehlung: *Let's do it – auch politische Handlungsfähigkeit ist gefragt*

Handlungsorientierte Methoden wie Planspiele, Talkshows, Zukunftsszenarien bzw. Formen realen politischen Handelns im Kontext von Schule und Unterricht (z.B. Diskussionen mit politischen Akteuren, Expertenbefragungen, Exkursionen) sind zeitintensiv. Aber die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass sich Lernende in eben den Fähigkeiten kompetent und selbstwirksam empfinden, die im Politikunterricht und als demokratisches Schulprinzip zum Tragen kommen: zum Beispiel Positionen äußern und vor einer Gruppe vertreten. Dies lässt darauf schließen, dass auch politische Handlungskompetenzen, wie sie für Partizipationsprozesse grundlegend sind, im schulischen Kontext angebahnt und gefördert werden können: Dies ist möglich im Feld schulischer, nähräumlicher, kommunaler und weiterer Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten. Im Kontext von Digitalisierung existieren darüber hinaus z. B. zahlreiche niederschwellige Beteiligungsformate und Kommunikationsmöglichkeiten, die mit Lernenden zu gesellschaftlichen und

politischen Fragen angewandt werden können: E-Mails an NGOs oder Politiker_innen verfassen (und wenn sie möchten absenden), sich an Diskussionsforen und Blogs beteiligen, eine Social-Media-Aktion konzipieren. Politische Kommunikation, vor allem auch online, begleitet durch Lernprozesse zu fördern, ist eine zentrale Herausforderung von Medienbildung und Digitalisierung der Institution Schule (vgl. Hasebrink/Lampert/Thiel 2020).

Schließlich ermöglicht die Kontingentlösung in Berlin auch prinzipiell, die Stunden für größere interdisziplinäre Projekte wie Planspiele, Umfragen, Themenwochen etc. zu nutzen. Insbesondere für die Integrierten Sekundarschulen eröffnen solche Methoden die Möglichkeit, an den Interessen der Lernenden auch handlungsorientiert anzuknüpfen und die Wahrnehmung von langweiligem, oberflächlichem oder zu komplexem Unterricht zu reduzieren. Vor allem hier sollte in einen schüler_innenorientierten Unterricht zum Abbau von Disparitäten investiert werden.

7.4 Demokratisches Unterrichts- und Schulklima: offener Meinungsaustausch – weniger Mitbestimmung

Die in Berlin befragten Schüler_innen nehmen das Schulklima an ihrer Schule als demokratisch wahr. Dies trifft auf beide Schulformen zu: Gymnasium (Indexwert 3,9) und Integrierte Sekundarschule (Indexwert: 3,7⁸⁶). Hier lassen sich auch im Vergleich zur bundesweiten Untersuchung kaum Unterschiede feststellen (vgl. Achour/Wagner 2019: 104f.).

Alle befragten Schüler_innen bewerten ihre Schule als Ort des offenen Meinungsaustausches. Besonders hohe Zustimmungswerte erfahren der wahrgenommene Meinungspluralismus und das Äußern der eigenen Position. Schule wird als Ort erlebt, an dem bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden.

Ein leichter Effekt ($r=.238$, $n=567$) lässt sich dahingehend erkennen, dass die Anzahl der demokratiebezogenen Angebote wie Schulversammlungen, Schüler_innenzeitungen, Exkursionen mit politischem Bezug auf die Wahrnehmung des Schulklimas wirkt. Je höher die angegebene

86 Für den Indexwert wurden die Mittelwerte aller acht Items zum Schulklima zu einem Mittelwertindex verrechnet.

Anzahl der Angebote ist, desto demokratischer bewerten die Schüler_innen das Klima an ihrer Schule (und umgekehrt) (vgl. Erläuterungen zur Berechnung s. 6.2.5).

Nicht so stark unmittelbar involviert fühlen sich die Befragten in Entscheidungsprozesse und in die tatsächliche Mitbestimmung an ihren Schulen. Auch das Lernen von Fairness und Toleranz sowie der Umgang mit Konflikten⁸⁷ liegen etwas unter dem Indexwert für das Schulklima. Somit lassen sich hier Felder identifizieren, die zentrale Ansatzpunkte für eine demokratische Schulentwicklung darstellen (vgl. zu Mitbestimmung an Schule auch: Andresen/Wilmes/Möller 2019).

Mit Blick auf die beiden Schulformen ist herauszustellen, dass Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen in einem etwas höheren Maße attestieren, dass sie den Umgang mit Konflikten lernen und dass Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind, als Schüler_innen an den Gymnasien, während Letztere die anderen Items tendenziell etwas stärker bekräftigen. Die an der Befragung teilgenommenen Integrierten Sekundarschulen scheinen bei der Förderung von Konfliktfähigkeit sowie hinsichtlich der Transparenz demokratischer Prozesse also möglicherweise ein besonderes Engagement an den Tag zu legen.

**Empfehlung: Eine starke Demokratiebildung an Schule
braucht Beteiligungsformate und Mitbestimmung**

Hinsichtlich der Häufigkeit der Formate im Rahmen von Demokratiebildung lassen sich allerdings starke Unterschiede feststellen. Etliche werden häufiger an Gymnasien als an Integrierten Sekundarschulen angegeben. Das trifft zu sowohl auf unterrichtsspezifische Angebote wie Exkursionen zu Erinnerungsstätten der Demokratie, auf fachübergreifende Formate (Präventions- und Aufklärungsprogramme) als auch auf institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule (Schulversammlung, Schüler_innenzeitung). Auch werden Politiker_innen und Akteure aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen oder aus Demokratieprojekten seltener an den Integrierten Sekundarschulen in den Politikunterricht oder in andere Fächer eingeladen. Dabei handelt es sich um Möglichkeiten, Distanzen, problematische Präkonzepte, vermeintliche Elitenkritik gegenüber politischen und gesellschaftlichen Ak-

⁸⁷ Vgl. Orientierungs- und Handlungsrahmen Gewaltprävention (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018a).

teuren in Frage zu stellen bzw. auch sog. Role Models einzuladen. Hier sollten zukünftig Formate der Demokratiebildung bewusst an Integrierten Sekundarschulen zumindest vergleichbar häufig, möglicherweise auch umfassender angeboten werden, um die vorhandenen Disparitäten im Zugang zu Politik zu reduzieren.

Als Handlungsempfehlung lässt sich formulieren, dass Angebote und Aktivitäten im Schulleben barrierefrei sein müssen und möglicherweise besonderen Unterstützungsbedarf erfordern, um viele erreichen zu können. Laut Angaben der Schüler_innen findet die Kommunikation über Politik vor allem face to face statt und weniger – wie oft vermutet – über Social Media. Vor allem die Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen geben an, dass sie mit Lehrkräften an der Schule vergleichbar häufig über Politik diskutieren wie mit den Eltern, Mitschüler_innen oder Freund_innen (vgl. 6.3.2). Es deutet sich an, dass die Institution Schule für sie eine zentrale politische Sozialisationsinstanz ist.

7.5 Berliner Schüler_innen: Politisch interessiert und partizipationsbereit – je nach kulturellem Kapital

Prinzipiell liegt das Interesse der befragten Schüler_innen in Berlin an Politik im hohen mittleren Bereich.⁸⁸ Die Lernenden am Gymnasium geben dabei an, eher politisch interessiert zu sein. Im Schnitt liegt das Interesse bei allen befragten Berliner Schüler_innen sogar etwas höher als bei den bundesweit befragten Schüler_innen. Bei Gruppenvergleichen zeigen sich die Jungen leicht interessierter als die Mädchen, die Befragten ohne Migrationshintergrund etwas interessierter als die mit Migrationshintergrund. Die Unterschiede in den Mittelwerten betragen dabei jedoch lediglich 0,1 bzw. 0,2. Ein etwas bedeutenderer Unterschied (von 0,5) zeigt sich hingegen beim Gruppenvergleich entlang des kulturellen Kapitals. Da vor allem Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen diesbezüglich stärker von Disparitäten betroffen sind, sollte insbesondere hier das Interesse der Lernenden an Politik adressat_innengerecht geweckt werden.

⁸⁸ Um dies zu erfassen, wurden die Schüler_innen gebeten, auf einer fünfstufigen Skala (1=„überhaupt nicht“; 5=„sehr stark“) einzuschätzen, wie stark sie sich im Großen und Ganzen für Politik interessieren.

Auch in Bezug auf das soziale und politische Engagement (z. B. in Schule, Vereinen, religiösen Gruppen) liegen die Angaben einiger Befragtengruppen der Berliner Schüler_innen im Vergleich zu den bundesweit Befragten im höheren Bereich. Gut 40% der Gymnasialschüler_innen beider Jahrgangsstufen geben an, aktiv zu sein sowie an den Integrierten Sekundarschulen 28% der Schüler_innen in den Jahrgängen 9–10 und 26% der Schüler_innen in den Jahrgängen 11–13⁸⁹. Die Spreizung bei den Angaben nach den Ländern in der bundesweiten Befragung reicht an den Gymnasien von 25% bis 43% und an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen liegen die Pole bei 14% und rund 32% (vgl. Achour/ Wagner 2019: 129).

Darüber hinaus fällt auf, dass jugendliche Partizipation verstärkt weiblich ist (vgl. 6.3.7, 6.3.8, 6.3.9). So geben 40,2% der weiblichen Befragten im Gegensatz zu 30,5% der männlichen an, in ihrer Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv zu sein. Zu betonen ist zudem, dass die Befragung ergeben hat, dass nach dem Engagement in Vereinen oder religiösen Gruppen die Schule der Ort für soziales und politisches Engagement ist. Dies ist für die Konzeption und das Angebot schulischer Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eine zentrale Chance, die aktiv genutzt werden kann.

Während das soziale und politische Engagement in Schule, Vereinen und religiösen Organisationen entlang der Schulformen relativ ähnlich oft stattfindet, zeigen sich Unterschiede bei der problembezogenen Partizipation (z. B. Demonstrationen, Unterschriftenlisten, Warenboykott). Die befragten Schüler_innen an den Gymnasien in Berlin zeigen sich im Schnitt partizipationsfreudiger als jene an den Integrierten Sekundarschulen – und als die Gymnasialschüler_innen in der bundesweiten Befragung. Zugleich sind die befragten Schüler_innen an den Berliner Integrierten Sekundarschulen in den höheren Jahrgangsstufen weniger partizipationsbereit als die bundesweite Vergleichsgruppe (vgl. Achour/ Wagner 2019: 132ff.). Im Vergleich verfügen die Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen jedoch über ein höheres soziales und kulturelles Kapital als die bundesweite Vergleichsgruppe. In der Partizipationsforschung wird damit prinzipiell ein hohes Engagement erklärt (vgl. Bödeker 2012). Bei der kleinen Fallzahl dieser Befragungsgruppe lassen sich keine sicheren Rückschlüsse auf die Gründe für das im Vergleich geringere Engagement formulieren.

89 Diese Gruppe weist damit einen kleineren Anteil politisch aktiver Befragter auf als die entsprechende Gruppe der bundesweiten Befragung.

**Empfehlung: Reagieren auf Beteiligungsdisparitäten –
Politische Bildung dort stärken, wo sie gebraucht wird**

Im Jahrgangsstufenvergleich 9–10/11–13 zeigt sich ein fast gleich hohes Interesse für Politik. Insofern ist die politische Entscheidung in Berlin, das Fach Politische Bildung in den Klassen 7–10 zu stärken, positiv hervorzuheben: Es orientiert sich am politischen Interesse der Lernenden. Nicht zuletzt ist diese Stärkung von den Schüler_innen selbst mit der Initiative „Politik als Schulfach“ und mit Unterstützung des Berliner Landesschülerrats gefordert worden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018b). Das Interesse an Politik unterscheidet sich weder nach Geschlecht noch nach Migrationshintergrund in beachtenswerter Weise. Adressat_innengerechte Zugänge müssen allerdings für diejenigen geschaffen werden, die besonders von sozialen und kulturellen Disparitäten betroffen sind und häufiger die Integrierten Sekundarschulen besuchen. Denn oft unterscheiden sich ihr politisches Interesse, ihre Einstellungen und Partizipation(sbereitschaft) von den Schüler_innen an den Gymnasien. Das bedeutet, politische Bildung sollte vor allem hier quantitativ und qualitativ nicht schlechter aufgestellt sein als an den Gymnasien. Aber Stundenumfang, Gestaltung von Unterricht und Formate der Demokratiebildung sowie außerschulische Kooperationen finden nicht in vergleichbarer Weise statt.

Dass politische Bildung möglicherweise auch die Partizipationsbereitschaft positiv beeinflussen könnte, zeigt z. B. ein leichter Zusammenhang zwischen dem Einfluss der wahrgenommenen Kompetenzvermittlung⁹⁰ im Politikunterricht (vgl. 6.1.4) und der Partizipationsbereitschaft auf der Grundlage einer einfachen linearen Regression: Die Partizipationsbereitschaft steigt mit zunehmender wahrgenommener Kompetenzvermittlung mäßig⁹¹ ($\beta=.233$).

⁹⁰ An dieser Stelle ist zu beachten, dass die drei Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung im Zuge der bundesweiten Befragung (Achour/Wagner 2019) entwickelt wurden und keinem geprüften Instrument entstammen.

⁹¹ Es sei jedoch einschränkend darauf hingewiesen, dass dieses Modell nur 5,4% der Varianz erklärt.

7.6 Politische Selbstwirksamkeit: Starke Persönlichkeiten

Die befragten Schüler_innen schätzen ihre Politikkompetenz (Indexwert Selbstwirksamkeit 2,6–2,7⁹²) als gut bis sehr gut ein. Besonders kompetent sehen sich die meisten darin, einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem zu vertreten. Entsprechende Fähigkeiten sehen die befragten Schüler_innen auch als zentrale Aspekte, welche im Rahmen der demokratischen Schulkultur besonders zum Tragen kommen (vgl. 6.2.5). Das lässt auf eine förderliche Wirkung und Bedeutsamkeit des demokratischen Schulklimas auf die Selbstwirksamkeit der Schüler_innen schließen. Am wenigsten kompetent fühlen sich die Schüler_innen, wenn es darum geht, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen zu posten.⁹³

Die empfundene Selbstwirksamkeit unterscheidet sich grundsätzlich weder hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund noch im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen (Achour/Wagner 2019: 142f.). Festzustellen ist, dass sich die hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen insbesondere auf die Tätigkeiten und Fähigkeiten beziehen, die nach Angaben der befragten Schüler_innen auch in der Schule im Rahmen der politischen Bildung und der Demokratiebildung in besonderem Maße gefördert werden: politische Urteilsbildung, offener Meinungs Austausch, Kontroversität und kommunikatives politisches Handeln in Pro-/Contra-Debatten (vgl. 6.1.4, 6.1.5, 6.2.5). Betrachtet man den Einfluss der wahrgenommenen Kompetenzvermittlung⁹⁴ im Politikunterricht (vgl. 6.1.4) auf die Selbstwirksamkeit der Schüler_innen⁹⁵ mittels einer einfachen linearen Regression, zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit mit zunehmender wahrgenommener Kompetenzvermittlung in geringem Maße steigt⁹⁶ ($\beta = .127^{97}$).

Eine gewisse Skepsis lässt sich allerdings bei allen Befragten in Berlin und bundesweit hinsichtlich der eigenen Kompetenz feststellen, wenn es da-

⁹² Der Mittelwertindex zur Selbstwirksamkeit wurde aus acht Items berechnet (vgl. 6.3.10).

⁹³ Allerdings liegen die Mittelwerte auch hier nah an der Kategorie „gut bis sehr gut“.

⁹⁴ An dieser Stelle ist zu beachten, dass die drei Items zur wahrgenommenen Kompetenzvermittlung selbst entwickelt wurden und keinem geprüften Instrument entstammen (vgl. Fußnote 48).

⁹⁵ Die abhängige Variable stellt hier der Index Selbstwirksamkeit dar (vgl. 6.3.10).

⁹⁶ Es sei jedoch einschränkend darauf hingewiesen, dass dieses Modell nur 4,4% der Varianz erklärt.

⁹⁷ Auf die Darstellung des p- und F-Wertes wird verzichtet, da es sich wie bereits erwähnt um eine nicht zufällige Stichprobe handelt.

rum geht, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen zu posten (vgl. Abb. 42 und Abb. 43). Dies spricht für Unsicherheiten hinsichtlich der politischen Kommunikation im Netz, im Gegensatz zu einer hohen Selbstwirksamkeit bei Diskussionen im sozialen Umfeld „offline“. Auch Formate der Online-Partizipation gelten nicht als stark präferierte Formate der gesellschaftlichen Teilhabe. Zu den präferierten Beteiligungsmöglichkeiten zählen vielmehr Demonstrationen, der Warenboykott oder Unterschriftenlisten (vgl. 6.3.9). Die Partizipationsforschung antizipierte im Kontext von Digitalisierung Veränderungen im Partizipationsverhalten (Gille et al. 2016; van Deth 2014). Dies lässt sich allerdings bisher empirisch zumindest für komplexere Formate wie öffentliches politisches Agieren und Kommentieren, die also über Liken und Unterschriftenlisten hinausgehen, nicht bestätigen (vgl. ähnliche Ergebnisse: Deimel/Hahn-Laudenberg 2017; Hasebrink/Lampert/Thiel 2020). In Frage kommt für die befragten Schüler_innen das Unterzeichnen von Unterschriftenlisten, auch online. Dies lässt sich trotz erkennbarer Skepsis zu Formaten der Online-Partizipation möglicherweise damit erklären, dass diese jeweils an konkrete Akteure gerichtet oder in großen homogenen Meinungsgruppen nicht als individuell sofort zu identifizieren sind. Möglicherweise wirken die Besonderheiten und auch Schattenseiten digitaler Kommunikation auf die Online-Partizipation(sbereitschaft) von Jugendlichen zurück. Statements erhalten hier eine große Reichweite und sind häufig nicht zu revidieren. Antworten aus der Anonymität heraus können sich auch in Richtung Hate Speech oder Mobbing entwickeln. In Schule, Klassenraum oder Familie verläuft politische Kommunikation in der Regel „moderiert“ und Grenzüberschreitungen werden im sozialen Umfeld markiert. All dies ist bei der politischen Kommunikation im Netz nicht unbedingt gewährleistet und kann Jugendliche überfordern. (Baldauf et al. 2018).

**Empfehlung: Schule als Erfahrungsraum für Politikkompetenz
– weiter ausbauen, auch digital und online**

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Lernende sich darin kompetent fühlen, was in Schule und Unterricht als demokratische Schul- und Unterrichtskultur breit gelebt wird. Abgesehen von den Potentialen zu mehr Mitbestimmung und Gestaltung (politisches Handeln und Entscheiden) stellen Digitalisierungsprozesse hier eine besondere Herausforderung dar. Für die politische Bildung, Demokratie- und Medienbildung lässt sich konstatieren, dass für eine politische Teilhabe sowie Mündigkeit im Netz eine entsprechende Selbstwirksamkeit und Partizipationskompetenz die Basis sind. Schule, Lehrkräftebildung und fachdidaktische Forschung sind herausgefordert, Konzeptionen für entsprechende Lehr-Lern-Prozesse zu entwickeln,

zu implementieren und evaluativ zu begleiten. Alle Fächer sind aufgefordert, auch für das digitale Feld zentrale Kompetenzen zur Analyse und Bewertung von Quellen sowie Handlungsoptionen in Unterrichtsprozesse zu integrieren. Lernende formulieren hier selbst Unterstützungsbedarfe zum Unterscheiden von „echten und falschen Nachrichten“ (vgl. Hasebrink/Lampert/Thiel 2020: 18). Und wenn tatsächlich die Mündigkeit und Teilhabefähigkeit – über den Wissenserwerb hinaus – der jüngeren Schüler_innen die Zielsetzung von politischer Bildung und Demokratiebildung in der Schule sein soll, müssen entlang der Interessen der Jugendlichen relevante gesellschaftliche und politische (Unterrichts-)Themen identifiziert werden, Beteiligungsmöglichkeiten aufgezeigt und Umsetzungsmöglichkeiten unterstützt werden – im schulisch möglichen Rahmen (ebd.: 20).

7.7 Demokratische Grundhaltung der Berliner Schüler_innen – mit Handlungsbedarfen

Die befragten Berliner Schüler_innen sprechen sich in einem starken Ausmaß für die Grundrechte der Demonstrations- und Meinungsfreiheit, des Streikrechts sowie des Minderheitenschutzes aus. Dies trifft auf beide Schulformen und alle Jahrgangsstufen zu. Im Gegenzug stimmen die Schüler_innen der Einschränkung von Streiks und Demonstrationen eher nicht zu. Im Vergleich der Gruppen zeigen die befragten Schüler_innen an den Gymnasien sowie in den Jahrgängen 11–13 jeweils etwas liberalere Einstellungen.

Die Demokratie halten die Schüler_innen überwiegend normativ (als Idee) für eine gute Staatsform. Dem stimmen zwischen gut 80% (ISS, 11–13) und knapp 95% (Gym, 11–13) der Schüler_innen zu. Eine Ausnahme bilden die Befragten der Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 9–10. Von ihnen gibt dies nur knapp die Hälfte an (49,3%), an den Gymnasien sind es in den Jahrgängen 9–10 gut 83%. Ein vergleichsweise hoher Anteil von gut 24% der Befragten an den Integrierten Sekundarschulen in den Jahrgängen 9–10 weiß es nicht oder hat hierzu keine Meinung, die restlichen 25,0% bewerten die Demokratie sogar als eine nicht so gute Staatsform. Auffällig ist der Befund, dass die Schüler_innen dieser Befragtengruppe dennoch im Mittel angeben, teilweise zufrieden mit der Demokratie zu sein, so wie sie funktioniert. Er überrascht umso mehr vor dem Hintergrund, dass die Zustimmung zur Demokratie in der Regel höher ausfällt, je abstrakter nach dem Demokratiekonzept gefragt wird (Decker/Kiess/Schuler/Handke/Brähler 2018: 96; vgl. 6.3.5). Zur Aufklärung dieses daher widersprüchlich scheinenden Antwortverhaltens wäre eine hier anküpfende qualitative Untersuchung sinnvoll.

Auch die anderen Gruppen der befragten Schüler_innen sind mit der Demokratie, so wie sie funktioniert, nur teilweise zufrieden. Dabei lässt sich kaum ein Unterschied zwischen den Schulformen oder den Jahrgangsstufen feststellen – die Mittelwerte bewegen sich auf einer fünfstufigen Skala in einem Spektrum zwischen 3,2–3,5.

Diese Skepsis gegenüber der Demokratie, wie sie funktioniert, spiegelt sich auch in einer Distanz gegenüber Parteien und Politiker_innen wider sowie gesellschaftlichen Akteuren und Organisationen.

So stimmen alle Befragtengruppen mindestens teilweise den Aussagen zu, Politiker_innen nähmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger_innen (MW 2,8–3,5 auf einer fünfstufigen Skala), die demokratischen Parteien redeten nur und lösten die Probleme nicht (MW 3,1–3,7) und die Medien würden von der Politik gelenkt (MW 2,5–3,2). Die stärkste Zustimmung in dieser Kategorie findet das Item „In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer“ mit Mittelwerten zwischen 3,3 und 3,7. Hier wirken möglicherweise auch die widersprüchlichen Trends auf die Jugendlichen, wie sie z. B. der Social Justice Index erfasst: Trotz positiver Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und einer geringen Jugendarbeitslosenquote in Deutschland steige dennoch das Armutsrisiko, insbesondere die Altersarmut (Hellmann/ Schmidt/Heller 2019).

Kritische Aussagen bezüglich Politiker_innen und Parteien finden bei den Schüler_innen der Integrierten Sekundarschulen stärkere Zustimmung als bei den Gymnasialschüler_innen, aber auch die älteren befragten Schüler_innen zeigen sich gegenüber Politiker_innen und Parteien etwas kritischer als die der Jahrgangsstufen 9–10.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass das Vertrauen der befragten Schüler_innen in die verschiedensten Akteure und Organisationen größtenteils nur „teilweise vorhanden“ ist. Es existiert kein einziger Akteur bzw. keine einzige Institution, die bei allen untersuchten Befragtengruppen ein hohes Vertrauen genießt. Geringes Vertrauen äußern im Schnitt allerdings die Befragten aller Gruppen gegenüber großen Wirtschaftsunternehmen sowie – interessanterweise – hinsichtlich sozialer Medien. Am meisten vertrauen alle Gruppen den Gerichten. (Vgl. ähnliche Ergebnisse: Schneekloth/Albert 2019: 92 ff.).

Empfehlung: Misstrauen, Distanzen und Skepsis zum Thema machen – in Unterricht, Schule und Politik

Die hohe Wertschätzung von Grundrechten und in weiten Teilen für die Demokratie als Idee ist für Prozesse der politischen Bildung und Demokratiebildung eine konstruktive Basis, um die ebenfalls erkennbare Skepsis gegenüber Politik, Parteien und Institutionen aufzugreifen. Mit der Stärkung der politischen Bildung und der Demokratiebildung als Unterrichts- und Schulprinzip sollte Raum existieren, insbesondere in den Jahrgängen der Sekundarstufe I an den Integrierten Sekundarschulen, diese Präkonzepte aufzugreifen und mögliche kognitive Dissonanzen als Diskussionsanlässe zu nutzen. Denn laut Angaben der befragten Schüler_innen werden vor allem an den Integrierten Sekundarschulen deutlich seltener politische Akteure eingeladen, seltener Exkursionen zu demokratiebezogenen Institutionen durchgeführt und weniger Formate der Demokratiebildung angeboten. Hier lassen sich deutliche Handlungsoptionen für Lehr-Lern-Angebote identifizieren, die Kontakte und Diskussionen zwischen diesen und den Schüler_innen ermöglichen sowie Misstrauen und Distanzen reduzieren können. Zugleich können im Rahmen von Formaten der Demokratiebildung Teilhabe- und Mitbestimmungserfahrungen gemacht werden sowie das Aushandeln von Konflikten und das Finden von Kompromissen erfahren werden. Dabei handelt es sich um zentrale Merkmale von gesellschaftlichen und politischen Prozessen.

Insbesondere die Förderung von Kooperationen mit der außerschulischen (politischen) Bildung eröffnet Lernenden Diskussionsmöglichkeiten und besondere Erfahrungsräume, die die Institution Schule in dieser Form nicht immer bieten kann. In Berlin stehen den Lehrkräften zahlreiche Möglichkeiten und Angebote zur Verfügung. (Vgl. zu Kooperationen: Elverich 2017; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019: 36 ff.)

Das geringe Vertrauen in Social Media wird auch durch die aktuelle Shell Jugendstudie (2019) bestätigt und steht dort im Gegensatz zu einem großen Vertrauen in die klassischen Medien wie ARD-/ZDF-Fernsehnachrichten bzw. in große überregionale Tagesszeitungen. Auffällig ist allerdings, dass Jugendliche, trotz ihres Misstrauens in online angebotene Inhalte, diese als die zentralen Medien der Informationsgewinnung nutzen (vgl. Schneekloth/Albert 2019: 54). Zwischen der Nutzung von Social Media und Internet, dem Vertrauen und der geäußerten Selbstwirksamkeit diesbezüglich existieren offensichtliche Diskrepanzen. Dies unterstreicht die Bedeutung der Kompetenzen in Bezug auf Quellenar-

beit und Quellenkritik in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern für die digitale Sphäre.

Eine gute Medienbildung sollte Jugendliche auch kompetent im Umgang mit den Schattenseiten des Netzes machen. Es kann ein Ort von Hate Speech, Mobbing und antidemokratischen Deutungsangeboten sein, die oft professionell von entsprechenden Gruppen auf die Sehnsüchte und Unsicherheiten der jungen Nutzer_innen zugeschnitten sind. Politisches Agieren im Netz ist häufig verbunden mit kommunikativen Angriffen gegen soziale Gruppen und gegen die, die sich für sie einsetzen. Oft sind nur wenige Accounts die Urheber von vielen Hasskommentaren. Aber gerade diese Erfahrung kann dazu führen, dass sich Jugendliche deshalb von der digitalen politischen Kommunikation zurückziehen. Auf ein solches mögliches Szenario weisen neben den geringen Vertrauenswerten bezüglich Social Media auch die bereits beschriebenen Befunde hin, dass die befragten Schüler_innen sich in diesem Bereich weniger kompetent fühlen und Social Media weniger als Ausgangspunkt für Beteiligungsmöglichkeiten in Betracht ziehen.

7.8 Einstellungen zu Migration und sozialen Gruppen: Zeichen für Vielfalt und gleiche Rechte

Die befragten Berliner Schüler_innen befürworten Vielfalt und gleiche Rechte für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich. Sie stimmen erkennbar Aussagen zu wie „Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben“ bzw. „Migrant_innen bereichern unsere Gesellschaft“. Sie zeigen sich gegenüber sozialen Gruppen wie Menschen jüdischen und muslimischen Glaubens, Asylsuchenden und Menschen mit Migrationsbezügen anerkennend und das im Schnitt etwas stärker als die befragten Schüler_innen bundesweit.

Im Gegenzug stimmen die Schüler_innen ablehnenden Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen wie den folgenden tendenziell eher nicht zu: „Die meisten Asylbewerber_innen kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“, „Die meisten Asylbewerber_innen werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt“ oder „Es leben zu viele Migrant_innen in Deutschland“.

Im Vergleich ist die Haltung der Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen beider Jahrgangsstufen gegenüber gesellschaftlicher Viel-

falt und sozialen Gruppen zum Teil etwas skeptischer. Dieser Unterschied lässt sich auch für die Jahrgänge 9–10 in der bundesweiten Befragung feststellen, allerdings nähern sich die Einstellungen dort in den Jahrgängen 11–13 stark an. Dieser Befund zeigt sich bei den Berliner Befragten nicht, aber hier muss auf die geringe Fallzahl verwiesen werden. Eine mögliche Erklärung mag auch in dem deutlich höheren Anteil von Schüler_innen mit geringerem sozialen und kulturellen Kapital an Integrierten Sekundarschulen in Berlin liegen. Dass dieser Hintergrund mit politischen Einstellungen zusammenhängt, ist aus der politischen Kulturforschung bekannt (Zick/Küpper/Berghan 2019; Decker/Brähler 2018) und bestätigt sich auch hier bei der Differenzierung nach kulturellem Kapital (vgl. Tabelle 17). Entsprechende Ergebnisse zeigten sich auch in der bundesweiten Befragung (vgl. Achour/Wagner 2019: 236).

Die Anerkennung verschiedener sozialer Gruppen ist bei den befragten Berliner Schüler_innen insgesamt hoch. Lediglich die Schüler_innen an den Integrierten Sekundarschulen stimmen – aber auch nur teilweise – den ablehnenden Items gegenüber Asylsuchenden und dem israelbezogenen Antisemitismus zu. Diese Zustimmung nimmt in beiden Fällen in den höheren Jahrgängen ab. Ansonsten stimmen die Schüler_innen antisemitischen Aussagen nicht zu, weder dem traditionellen Antisemitismus („Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss“) noch dem sekundären Antisemitismus („Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit heute ihren Vorteil zu ziehen“).

Ein möglicher Erklärungszusammenhang für die teilweise Zustimmung zum israelbezogenen Antisemitismus kann in der höheren politischen, religiösen und transnationalen Diversität der befragten Schüler_innen in Berlin liegen.

Ein entsprechender Befund zeigte sich auch in der bundesweiten Studie, insbesondere für die nichtgymnasialen Schulformen der Stadtstaaten: Der Aussage „Was der Staat Israel heute mit den Palästinenser_innen macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ stimmen in den Stadtstaaten auf einer fünfstufigen Skala die Schüler_innen sonstiger allgemeinbildender Schulen im Mittel 2,9 zu, während im Osten der Mittelwert 2,7 und im Westen 2,8 beträgt (vgl. Achour/Wagner 2019: 235).

Der Nahostkonflikt prägt in urbanen Gegenden häufiger Biographien und Identitätsfragen. Allerdings sollte nicht der zu kurz greifende Rückschluss gezogen werden, es handele sich um einen vermeintlichen „muslimischen Antisemitismus“. So bezeichnen sich von den hier befragten

596 Schüler_innen lediglich 75⁹⁸ als muslimisch, so dass sich die Ergebnisse nicht ausschließlich diesen Schüler_innen zuordnen lassen. Das heißt, eine teilweise Zustimmung zu der Aussage findet sich somit ebenfalls bei nichtmuslimischen Schüler_innen in der gesamten Kohorte. In Niehoff (2016) wird darauf verwiesen, dass verschiedene Deutungsmuster auf den Nahostkonflikt sich nicht bestimmten Gruppen wie Menschen muslimischen Glaubens zuordnen lassen, sondern breit in gesellschaftlichen und auch in wissenschaftlichen Diskursen anzutreffen sind.

Diese geringen Unterschiede und insgesamt nur teilweise vorhandenen Zustimmungen sollen nicht als eine regionale Problematik interpretiert, sondern handlungsauffordernd für Bildungsangebote gegen Antisemitismus verstanden werden.

**Empfehlung: Anerkennung für Vielfalt nutzen
– Schüler_innen gegen migrationsfeindliche und antisemitische Diskurse stärken**

Die breite Anerkennung von Vielfalt und gleicher Rechte für alle ist eine zentrale Grundlage, um migrationsskeptische und antisemitische Narrative pädagogisch aufzugreifen. Dass sich Vielfalt ablehnende Einstellungen bei Jugendlichen wiederfinden, ist vor dem Hintergrund der seit 2015/16 schärfer gewordenen Debatten zu Migration und Flucht wenig erstaunlich (vgl. Achour 2018). Entsprechende Haltungen spiegeln sich auch in Einstellungsstudien unter erwachsenen Befragten wider (Decker/Brähler 2018; Zick/Küpper/Berghan 2019). Zugleich existiert allerdings in Deutschland auch ein pragmatischer Blick auf Migration und Einwanderung wird als Chance gesehen (vgl. Faus/Storks 2019). Eine vergleichbare Ambivalenz zwischen Skepsis und Chance hinsichtlich Migration zeigt sich auch bei den befragten Schüler_innen.

Eine erkennbare Handlungsherausforderung liegt in der Reaktion auf die teilweise Zustimmung zum israelbezogenen Antisemitismus, welche auch Teil gesellschaftlicher Diskursverschiebungen nach rechts ist und Jugendliche prägt.

Laut Aussagen der befragten Schüler_innen wird das Thema Antisemitismus vergleichsweise häufig thematisiert. Mit Salzborn/Kurth (2019) lässt sich allerdings vermuten, dass weniger der israelbezogene Anti-

98 Dies entspricht 12,6% der Befragten (vgl. 5).

semitismus im Kontext des Nahostkonfliktes behandelt wird, sondern eher der sogenannte klassische Antisemitismus im Zuge der Rahmenlehrplanthemen Nationalsozialismus und Holocaust.⁹⁹ Dem klassischen Antisemitismus stimmen die hier Befragten auch deutlich weniger zu.

Daraus lässt sich folgern, dass Deutungen von Jugendlichen, die sich im Kontext des israelbezogenen Antisemitismus bewegen, Anknüpfungspunkt für Lehr-Lern-Prozesse sein sollten (vgl. Niehoff 2017). Insbesondere wenn es auch um Identitätsfragen geht, bietet sich der Einbezug außerschulischer Kooperationen an. Außerschulische Träger können jenseits von schulischen Bewertungsrastern andere Zugänge zu den Lebenswelten der Schüler_innen schaffen und zugleich die Schüler_innen möglicherweise offener mit außerschulischen Bildner_innen kommunizieren (vgl. Elverich 2017), so dass mögliche Emotionen und Marginalisierungsgefühle aufgegriffen werden können (Besand/Overwien/Zorn 2019; Richter/Frech 2019).

7.9 Wider die „Problemkategorie Migrationshintergrund“: Kein Diversity-Gap

Von den hier befragten Schüler_innen haben nach eigenen Angaben knapp 43% einen Migrationshintergrund.¹⁰⁰ Wenn es um Fragen gesellschaftlicher und politischer Repräsentation geht, lässt sich in Bezug auf Menschen mit Migrationsbezügen häufig ein sogenannter Diversity Gap feststellen (Roth 2017). Die Wahlbeteiligung ist oft geringer (Faas/Wüst 2018), auch wenn sie sich häufig im Generationenverlauf an die Gesamtbevölkerung angleicht (Müssig/Worbs 2012). Im derzeitigen 19. Bundestag sitzen 58 Abgeordnete mit einem Migrationshintergrund, das sind lediglich acht Prozent der Abgeordneten bei einem Migrationsanteil in der Gesamtbevölkerung von 23% bzw. 12% bei deutschen Staatsbürger_innen mit Migrationshintergrund. Damit hat der 19. Bundestag den bisher höchsten Anteil an Mitgliedern mit Migrationshintergrund. In den Landtagen ist der Anteil von Abgeordneten mit Migrationshintergrund häufig eher geringer (vgl. Pfeffer-Hoffmann 2017: 25).

⁹⁹ Vgl. Rahmenlehrplan Geschichte 7–10 sowie Anknüpfungspunkte im RLP Ethik 7–10. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015c und 2015 d).

¹⁰⁰ Dies entspricht in etwa auch der prozentualen Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland und Berlin laut Bildungsbericht 2018 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 26).

Ein entsprechender Diversity Gap bestätigt sich in dieser Befragung kaum. Bei den vereinzelt vorgenommenen Gruppenvergleichen nach Migrationshintergrund unterscheiden sich die Ergebnisse nur minimal. Das Interesse an Politik ist annähernd gleich hoch (Mittelwerte: 3,3 bei Schüler_innen mit Migrationshintergrund; 3,5 bei Schüler_innen ohne Migrationshintergrund). Vergleichbares lässt sich zum Vertrauen in gesellschaftliche Akteure und Institutionen sagen. Teils unterscheidet sich dieses zwar dahingehend, wem Vertrauen wie stark entgegengebracht wird. Einigkeit herrscht aber z.B. darin, dass Gerichte als sehr vertrauensvoll eingeschätzt werden, soziale Medien dagegen nicht. Schüler_innen mit Migrationshintergrund vertrauen etwas mehr der Bundeswehr, großen Wirtschaftsunternehmen, religiösen Einrichtungen, Schüler_innen ohne Migrationshintergrund der Europäischen Union und Menschenrechtsgruppen.

Hervorzuheben ist auch, dass im Gruppenvergleich die Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund das Schulklima als vergleichbar demokratisch wahrnehmen. Dies lässt vermuten, dass die an der Befragung teilgenommenen Schulen auch mit Herausforderungen im Kontext von Diskriminierungs- und Rassismus konstruktiv umgehen und alle Schüler_innen unabhängig von Differenzkategorien positive Teilhabeerfahrungen machen.

So unterscheidet sich auch die Selbstwirksamkeit der Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht. Beide Gruppen geben an, sich als politisch kompetent wahrzunehmen. Während sich die Selbstwirksamkeit weder nach Geschlecht noch grundsätzlich im Vergleich zu den Ergebnissen der bundesweiten Befragung unterscheidet, lässt sich eine kleine Differenz zwischen den Schüler_innen mit hohem und geringem kulturellen Kapital erkennen: Hier weicht der Mittelwert leicht nach unten ab. Das heißt, weniger der Migrationshintergrund lässt sich als Indikator für geringeres Vertrauen, Interesse oder politische Kompetenzwahrnehmung erkennen, sondern vielmehr das kulturelle Kapital.

Empfehlung: Schule als Lernort für Engagement, politische Involviertheit und Diskrimierungsfreiheit in zunehmender Vielfalt

Junge Menschen mit Migrationsbezügen sind für zivilgesellschaftliches Engagement und Gestaltung von Politik wichtige Bürger_innen von heute und morgen. Ihr Anteil an der Schüler_innenschaft steigt gegen 50% in einer Stadt wie Berlin. Zuschreibungen wie demokratiedistante

Einstellungen beispielsweise in Form von fehlendem Vertrauen in politische Akteure oder politisches Desinteresse bestätigen sich empirisch in dieser Befragung nicht. Vielmehr stehen entsprechende Vorurteile im Widerspruch zu den hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Im ungünstigsten Fall gefährden solche Zuschreibungen Potentiale, die sich für die sichtbarere Repräsentation von Menschen mit Migrationsbezügen in Zivilgesellschaft oder als politische Akteure entwickeln können.

Die Institution Schule hat hier die Möglichkeit, zum Beispiel im Rahmen außerschulischer Kooperationen, dass Schüler_innen mit Migrationsbezügen und ohne Zugänge zu Tätigkeitsfeldern politischer Teilhabe diese dort kennenlernen. Zugleich sind sie Beispiele und Vorbilder für die Vielfalt schulischen Engagements in einer postmigrantischen Gesellschaft (vgl. zum Begriff: Canan/Foroutan 2016). Somit kann Schule auch Partizipationsmöglichkeiten im Kontext von Migration abbilden (Einladen von Akteuren aus Migrantenselbstorganisationen oder Integrationsräte). Als zentrale Erkenntnis zeichnet sich allerdings ab, dass weniger der sogenannte Migrationshintergrund politischer Involviertheit entgegenzustehen scheint als Bildungsdisparitäten der Elternhäuser. Wenn es hier zu intersektionalen Überschneidungen (z.B. Migrationsstatus und sozialer Status) kommt, verstärken sich Benachteiligungen. Dies führt häufig zu Zuschreibungen, die mit diskriminierenden und menschenfeindlichen Einstellungen im Kontext von Flucht und Migration einhergehen.

Die Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Teilhabe ist basale Aufgabe von Bildung: unabhängig von Differenzkategorien und für die gemeinsame Gestaltung einer pluralistischen Demokratie.

8 LITERATUR

Abs, H./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016, Münster: Waxmann.

Achour, S. (2018): Die „Gesplante Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Politische Bildung. 68. Jahrgang, 13–14/2018, 26. März 2018, S. 40–46.

Achour, S. (2019): „Der Islam“ im Fokus von rechts: Was heißt das für die Lehrkräftebildung? In: Schedler, J./Achour, S./Elverich, G./Jordan, A. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 169–181.

Achour, S. (i.E. 2020): Der Islam: bildungsfern, integrationsresistent und unvereinbar mit der Leitkultur? Argumente gegen Vorurteile. In: Besand, A./Grüne, Petra/Lutz, Petra (Hrsg.): „Was glaubst Du denn?! Muslime in Deutschland“. Das Buch zur Ausstellung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Achour, S./Frech, S./Massing, P./Straßner, V. (Hrsg.) (2019): Methodentraining für den Politikunterricht, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Achour, S./Lücke, M./Pech, D. (i.E. 2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. Das Projekt Demos Leben an der Freien Universität und Humboldt-Universität zu Berlin – Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in der 1. Phase der Lehrkräftebildung. In: Haarmann, M./Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS.

Achour, S./Wagner, S. (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf> (zuletzt abgerufen am 18.02.2020).

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U. (2011): Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 6 (2), Frankfurt a.M.: Fischer, S. 199–205.

Almond, G./Verba, S. (1963): The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Princeton: Princeton University Press.

Andresen, S./Wilmes, J./Möller, R. (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Children_s_Worlds_2019.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Baldauf, J./Ebner, J./Guhl, J. (2018): Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht, London et al. Verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/09/ISD-NetzDG-Report-German-FINAL-26.9.18.pdf> (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Balzter, N./Ristau, Y./Schröder, A. (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann, S. 29–54.

Becker, R./Schmitt, S. (Hrsg.) (2019): Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder, Methoden, Positionen, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Behrmann, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertise – im Auftrag der KMK, Weinheim: Beltz, S. 322–406.

Besand, A./Overwien, B./Zorn, P. (2019): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bischoff, U./Gehne, C. et al. (2011): Abschlussbericht der Programmevaluation der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent für Demokratie“, Halle: Regiestelle Vielfalt.

Bödeker, S. (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland, Frankfurt a.M.: Otto-Brenner-Stiftung.

Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Bundesministerium des Innern. Hamburg.

Canan, C./Foroutan, N. (2016): Deutschland postmigrantisch III. Migrantische Perspektiven auf deutsche Identitäten – Einstellungen von Personen mit und ohne Migrations-

hintergrund zu nationaler Identität in Deutschland, Berlin. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Deutschland_Postmigrantisch_3_Juni_2016.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

DAK (2017): WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media. DAK-Studie: Befragung von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren, Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.dak.de/dak/download/internetsucht-studie-pdf-2106324.pdf> (zuletzt abgerufen am 03.02.2020).

Decker, O./Kiess, J./Schuler, J./Handke, B./Brähler, E. (2018): Die Leipziger Autoritarismus-Studie. Methode, Ergebnisse, Langzeitverlauf. In: Decker, O./Brähler, E. (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 65–116.

Decker, O./Brähler, E. (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Deimel, D./Hahn-Laudenberg, K. (2017): Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In: Abs, H./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016, Münster: Waxmann, S. 255–278.

Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden: Springer VS.

Detjen, J. (2002): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/25554/die-demokratiekompetenz-der-buerger> (zuletzt abgerufen am 19.03.2020).

Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim: Beltz.

Diedrich, M. (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte, Münster: Waxmann.

Dittmer, A./Menthe, J./Gebhard, U./Höttecke, D. (2016): Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretischen Erweiterungen in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung über Bewertungskompetenz. In: Dies. (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung, Münster: Waxmann, S. 107–118.

Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin, Heidelberg: Springer.

Edelstein, W. (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 7–19.

Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien Heft 96, Bonn.

- Edelstein, W.** (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (2009) (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 7–19.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A.** (2009) (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Elverich, G.** (2017): Außerschulische Kooperationen. In: Achour, S./Gill, T. (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Europarat** (2016): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung. Europarat, Straßbourg.
- Faas, T./Wüst, A.** (2018): Politische Einstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/dia-log/14347.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).
- Faus, R./Storks, S.** (2019): Das pragmatische Einwanderungsland. Was die Deutschen über Migration denken. Für ein besseres Morgen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/fes/15213-20190402.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).
- Fend, H.** (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS Verlag.
- Fereidooni, K.** (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, K. G.** (1970): Einführung in die politische Bildung, Stuttgart: Metzler.
- Fuchs, D.** (2002): Das Konzept der politischen Kultur. Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In: Fuchs, D./Roller, E./Weßels, B. (Hrsg.): Bürger und Demokratie in Ost und West. Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess. Festschrift für Hans-Dieter Klingemann, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 27–49.
- Gaiser, W./de Rijke, J.** (2016): Jugend und politische Partizipation heute. In: Gaiser, W./Hanke, S./Ott, K. (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015, Bonn: Dietz Verlag, S. 50–71.
- 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 Verlag.
- Geboers, E./Geijsel, F./Admiraal, W./ten Dam, G.** (2013): Review of the Effects of Citizenship Education. Educational Research Review, 9, S. 158–173.
- Gille, M.** (2016): Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik. In: Gaiser, W./Hanke, S./Ott, K. (Hrsg.): Jung-politisch-aktiv?! Politische Einstellungen und po-

litisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015, Bonn: Dietz Verlag, S. 32–49.

Gille, M./de Rijke, J./Décieux, J. P./Willems, H. (2016): Politische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher in Deutschland und Europa. In: Gürlevik, A./Hurrelmann, K./Palentien, C. (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen, Wiesbaden: Springer VS, S. 163–193.

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2018): Ranking Politische Bildung 2017, Working Paper, Vol. 7, Bielefeld: Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2917207> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, Working Paper, Vol. 9, Bielefeld: Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934293> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Goll, T. (2014): Problemorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 258–266.

GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Grammes, T. (2014a): Exemplarisches Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 249–257.

Grammes, T. (2014b): Kontroversität. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 266–274.

Gutzwiller-Helfenfinger, E./Ziemes, J.F. (2017): Qualität der schulischen Sozialbeziehungen. In: Abs, H./Hahn-Laudenberg K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016, Münster: Waxmann, S. 279–305.

Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (2002): Pädagogik der Anerkennung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hahn-Laudenberg, K./Achour, S. (i.E. 2020): Integration in der politischen Bildung. In: Decker, O./Kailitz, S./Pickel, G./Röder, A./Schultze-Wessel, J. (Hrsg.): Handbuch Integration (Arbeitstitel), Wiesbaden: Springer VS.

Hasebrink, U./Lampert, C./Thiel, K. (2020): Digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019, Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.

Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning, London und New York: Routledge.

Hedtke, R./Gökbudak, M. (2018): „17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“, Working Paper, Vol. 6, Bielefeld: Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2915174/2932564/Gökbudak_Hedtke_WP%20-6%2017%20Minuten.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Hellmann, T./Schmidt, P./Heller, S. M. (2019): Social Justice in the EU and OECD. Index Report 2019, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/SJI_2019.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Henkenborg, P. (2014): Politische Bildung als Schulprinzip. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 212–221.

Henkenborg, P. (2002): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafeneger, B./ Henkenborg, P./ Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag, S. 106–131.

Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Himmelmann, G. (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Beiträge zur Demokratiepädagogik, Berlin: BLK.

Hoffmann, D. (2017): Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Schriftenreihe online. Medienkompetenz. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/medienkompetenz-schriftenreihe/257616/politische-sozialisation-unter-mediatisierungsbedingungen> (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Inglehart, R. (1977): The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics, Princeton: Princeton University Press.

Inglehart, R./Norris, P. (2016): Trump, Brexit, and the Rise of Populism. Economic Haves and Cultural Backlash. HKS Faculty Research Working Paper Series RWP16–026, August 2016.

IT.NRW (Information und Technik Nordrhein-Westfalen) (2013): Statistische Berichte – Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2012, Landesergebnisse. Geschäftsbereich Statistik, Düsseldorf: IT. NRW.

Jasper, J./Ziemes, J./Abs, H. J. (2017): Identität und politische Selbstwirksamkeit. In: Abs, H./Hahn-Laudenberg K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016, Münster: Waxmann, S. 112–134.

Kahne, J. /Middaugh, E./Allen, D. (2014): Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics. Youth and Participatory Politics Research Network Working Paper (1), Oakland: CA.

Karakaşoğlu, Y./Doğmuş, A. (2018): Lehrkräfte, in: Gogoglin, I./Georgi, V./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 581–586.

Kenner, S. / Lange, D. (2018): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Kerr, D. (1999): Citizenship education in the curriculum. An international review. *The School Field*, 10 (3/4).

Koschmieder, J./Koschmieder, C. (2019): Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In: Schedler, J./Achour, S./Elverich, G./Jordan, A. (Hrsg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 99–110.

Kubicek, H./Lippa, B./Koop, A. (2011): *Erfolgreich beteiligt? Nutzen und Erfolgsfaktoren internetgestützter Bürgerbeteiligung. Eine empirische Analyse von 12 Fallbeispielen*, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (zuletzt abgerufen am 18.02.2020).

Landesschülerausschuss Berlin (LSA) (2016): Offener Brief des Landesschülerausschusses Berlin und der Initiative Politik als Schulfach zu den Koalitionsverhandlungen in Berlin 2016. Verfügbar unter: <https://lsaberlin.de/wp-content/uploads/2017/01/Offener-Brief-Schrei-nach-Politik-als-Schulfach.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Lechner-Amante, A. (2014): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: Sander, W. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 203–211.

Märker, O. (2009): Studie: E-Partizipation in Deutschland. Stärken-Schwächen-Handlungsempfehlungen, JEDEM, 1 (1), S. 45–54.

May, M. (2007): *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*, Wiesbaden: Springer VS.

May, M. (2008): *Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Meyer, U. (2013): Politische Sozialisation. In: Andersen, U./Woyke, W. (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden: Springer VS, S. 564–568.

Müssig, S./Worbs, S. (2012): Politische Einstellungen und politische Partizipation von Migranten in Deutschland. Working Paper 46 aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 10. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp46-politische-einstellungen-und-partizipation-migranten.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Neumann, P./Winter, C./Meleagrou-Hitchens, A./Ranstorp, M./Vidino, L. (Hrsg.) (2018): *Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung. PRIF Report 10/2018*, Frankfurt a.M. Verfügbar unter: https://www.hsfk.de/fileadmin/HSEK/hsfk_publicationen/prif1018.pdf (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

- Niehoff, M.** (2016): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag.
- Niehoff, M.** (2017): Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Academy.
- Oberle, M.** (2017): Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz. In: Manzel, S./Oberle, M. (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 85–97.
- Oberle, M./Forstmann, J.** (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/-innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts, in: Oberle, M. (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute, Wiesbaden: Springer VS, S. 81–98.
- Oberle, M./Leunig, J.** (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In: Ziegler, B./Waldis, M. (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 213–237.
- Oelkers, J.** (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Palentin, C./Hurrelmann, K.** (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, München, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Paus-Hasebrink, I.** (2019): Zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Media Perspektiven, 7–8/2019. Verfügbar unter: https://ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2019/070819_Paus-Hasebrink.pdf (zuletzt abgerufen am 03.02.2019).
- Petrik, A.** (2014): Adressatenorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 241–249.
- Pfeffer-Hoffmann, C.** (Hrsg.) (2017): Politische Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft, Berlin: Mensch und Buch Verlag. Verfügbar unter: https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2018/04/Minor_VoteD_Politische-Teilhabe-in-der-Einwanderungsgesellschaft_2017.pdf (zuletzt abgerufen am 18.02.2020).
- Putnam, R. D.** (1995): Bowling alone. America's declining social capital. Journal of Democracy, 6 (1), 65–78.
- Quintelier, E.** (2015). Engaging adolescents in politics: The longitudinal effect of political socialization Agents. Youth & Society, 47(1), 51–69.
- Quintelier, E./van Deth, J.W.** (2014): Supporting Democracy. Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality using Panel Data. Political Studies 62, 153– 171.
- Reinhardt, S.** (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 125–141.

- Reinhardt, S.** (2014): Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 275–283.
- Reinhardt, S.** (2018): Fachdidaktik: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, S./Tillmann, F.** (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Köters-König, C./Pfaff, N./Schmid, R./Tillmann, F.: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt, Opladen: Leske und Budrich.
- Reiss, K./Weis, M./Klieme, E./Köller, O.** (2019) (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.
- Richter, D./Frech, S.** (2019): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt a. M. Wochenschau Verlag.
- Roth, H.-J./Wolfgarten, T./Doğmuş, A./Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P.** (Hrsg.) (2016): Interkulturelle Bildung als Hochschulangebot. Organisatorische und curriculare Beobachtungen zur Lehre sowie ihrer strukturellen Verankerung. Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, R.** (2018): Integration durch politische Partizipation. In: Gesemann, F./Roth, R. (Hrsg.): Handbuch Lokale Integrationspolitik, Wiesbaden: Springer VS, S. 629–658.
- Salzborn, S./Kurth, A.** (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (zuletzt abgerufen am 03.02.2020).
- Sander, W.** (Hrsg.) (2015): Handbuch politische Bildung, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schäfer, A.** (2015): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet, Frankfurt a.M.: Campus.
- Schäfer, A.** (2016): Nichtwählerinnen und Nichtwähler in Deutschland. In: Mörschel, T. (Hrsg.): Wahlen und Demokratie. Reformoptionen des deutschen Wahlrechts, Baden-Baden: Nomos, S. 31–75.
- Schedler, J./Achour, S./Elverich, G./Jordan, A.** (2019): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Schedler, J./Achour, S./Elverich, G./Jordan, A.** (2019a): Rechtsextremismus und Schule: Herausforderungen, Aufgaben, Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Scheerens, J. (Hrsg.)** (2009): Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries, Dordrecht: Springer.
- Schneekloth, U.** (2015): Jugend und Politik. Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Schneekloth, U./Albert, M. (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 47–102.

Schneider, H./Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2019).

Schutzbach, F. (2018): „Die Rhetorik der Rechten. Rechtspopulistische Diskursstrategien im Überblick“, Zürich: Edition Xanthippe.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015a): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7–10. Berlin, Potsdam. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015b): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin, Potsdam. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015c): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil C. Ethik. Jahrgangsstufen 7–10. Berlin, Potsdam. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015d): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7–10. Berlin, Potsdam. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2018a): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Gewaltprävention. Berlin. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/OHR_Gewaltpraevention_WEB_2018_10_23.pdf (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2018b): Berlin stärkt das Schulfach Politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2018/pressemitteilung.668845.php> (zuletzt abgerufen am 29.01.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019): Politische Bildung an Berliner Schulen. Eine integrative Gesamtstrategie. Berlin. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/politische-bildung/broschuere_politische_bildung_an_berliner_schulen.pdf (zuletzt abgerufen am 19.02.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (i. E. 2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung, Berlin.

Terhart, E. (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. Die Deutsche Schule 106, H. 4, S. 300–323.

TUI Stiftung (Hrsg.) (2018): Junges Europa 2018. Ergebnisbericht. Durchgeführt von YouGov Deutschland GmbH. Hannover. Verfügbar unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/05/YouGov_TUI-Stiftung_Jugend-in-Europa_Report_DE_v3.pdf (zuletzt abgerufen am 18.02.2020).

Van Deth, J.W. (2000): Das Leben, nicht die Politik ist wichtig. In: Niedermayer, O./Westle, B. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation, Wiesbaden: Springer VS, S. 115–135.

Van Deth, J.W. (2009): Politische Partizipation. In: Kaina, V./Römmle, Andrea (Hrsg.): Politische Soziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 141–161.

Van Deth, J.W. (2014): A Conceptual Map of Political Participation. Acta Politica, 49, S. 349–367.

Verba, S./Brady, H. E. /Lehman Schlozman, K. (1995): Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics, Cambridge: Harvard University Press.

Verkamp, R./Merkel, W. (2018): Populismusbarometer 2018. Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählern in Deutschland 2018. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD_Studie_Populismusbarometer_2018.pdf (zuletzt abgerufen am 27.02.2020).

Virchow, F./Langebach, M./Häusler, A. (Hrsg.) (2016): Handbuch Rechtsextremismus, Wiesbaden: Springer VS.

Vodafone Stiftung Deutschland (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2012/07/allensbach_studie_24042012.pdf (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

Watermann, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht, ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23 (4), S. 356–370.

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./ Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–184.

Wohnig, A. (2018a): Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen Lernprozessen. In: Ziegler, B./Waldis, M. (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 191–212.

Wohnig, A. (2018b): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 269–281.

Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn: Dietz.

Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland, Bonn: Dietz.

Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016a): Rechtspopulistische und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. In: Dies. (Hrsg.): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland, Bonn: Dietz, S.111–142.

Ziemes, J.F./Hahn-Laudenberg, K./Batista, I./Abs, H.J. (2017): Institutionenbezogene Einstellungen. In: Abs, H.-J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016, Münster: Waxmann, S. 161–204.

Abbildungsverzeichnis

- 30 **Abbildung 1:** Modell zur Untersuchung der Relevanz der politischen Bildung an Schulen
- 52 **Abbildung 2:** „In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent
- 53 **Abbildung 3:** „In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 55 **Abbildung 4:** „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach (z.B. Sozialkunde, Politik oder Politik/Wirtschaft) pro Woche statt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent
- 56 **Abbildung 5:** „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach (z. B. Sozialkunde, Politik oder Politik/Wirtschaft) pro Woche statt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 57 **Abbildung 6:** Wenn Du in der gymnasialen Oberstufe bist: Hast Du Politik, bzw. das Fach, in dem es hauptsächlich um politische Inhalte geht, als Leistungsfach?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 59 **Abbildung 7:** „Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 61 **Abbildung 8:** „Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten

- 64 **Abbildung 9:** „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht von Deiner Lehrerin/Deinem Lehrer vor allem vermittelt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 65 **Abbildung 10:** „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht von Deiner Lehrerin/Deinem Lehrer vor allem vermittelt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 66 **Abbildung 11:** „Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 67 **Abbildung 12:** „Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 70 **Abbildung 13:** „Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 72 **Abbildung 14:** „Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 75 **Abbildung 15:** „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten zwölf Monaten an Deiner Schule außerhalb des Politikunterrichts?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent
- 77 **Abbildung 16:** „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten zwölf Monaten an Deiner Schule außerhalb des Politikunterrichts?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 80 **Abbildung 17:** „An welchen demokratiebezogenen Angeboten hast Du teilgenommen?“ – Aussagen aller befragten Schüler_innen, in Prozent
- 82 **Abbildung 18:** „Wurden in Deinem Unterricht in den letzten zwölf Monaten Politiker_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten (z.B. Schule ohne Rassismus) oder ähnliches eingeladen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent

- 84 **Abbildung 19:** Wurden in Deinem Unterricht in den letzten zwölf Monaten Politiker_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten (z.B. Schule ohne Rassismus) oder ähnliches eingeladen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 86 **Abbildung 20:** „Wenn Du an Deine anderen Fächer in der Schule denkst, wie stark waren folgende Inhalte bisher im Unterricht vertreten?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 88 **Abbildung 21:** „Wenn Du an Deine anderen Fächer in der Schule denkst, wie stark waren folgende Inhalte bisher im Unterricht vertreten?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 91 **Abbildung 22:** „Im Folgenden geht es um das Klima in Deiner Schule. Wie nimmst Du Deine Schule wahr?“ – Aussagen der Schüler_innen aller Jahrgangsstufen nach Schulform, in Mittelwerten
- 93 **Abbildung 23:** „Im Folgenden geht es um das Klima in Deiner Schule. Wie nimmst Du Deine Schule wahr?“ – Aussagen der Schüler_innen aller Schulformen nach Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13, in Mittelwerten
- 96 **Abbildung 24:** „Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 und 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 102 **Abbildung 25:** „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 102 **Abbildung 26:** „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 105 **Abbildung 27:** „Wie viel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 106 **Abbildung 28:** Wie viel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 110 **Abbildung 29:** „Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du – alles in allem – mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland tatsächlich funktioniert?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten

- 110 **Abbildung 30:** „Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du – alles in allem – mit der Demokratie, so wie sie in Deutschland tatsächlich funktioniert?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 111 **Abbildung 31:** „Jetzt einmal abgesehen davon, wie gut oder schlecht die Demokratie in Deutschland funktioniert: Hältst Du die Demokratie ganz allgemein für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent
- 113 **Abbildung 32:** „Jetzt einmal abgesehen davon, wie gut oder schlecht die Demokratie in Deutschland funktioniert: Hältst Du die Demokratie ganz allgemein für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 117 **Abbildung 33:** „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 118 **Abbildung 34:** „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 122 **Abbildung 35:** „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent
- 123 **Abbildung 36:** „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 129 **Abbildung 37:** „Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung kundtun oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 130 **Abbildung 38:** „Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung kundtun oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 134 **Abbildung 39:** „Was hast Du bisher schon gemacht?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent

- 135 **Abbildung 40:** „Was hast Du bisher schon gemacht?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform bundesweit, in Prozent
- 136 **Abbildung 41:** „Was hast Du bisher schon gemacht?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Prozent
- 139 **Abbildung 42:** „Was denkst Du: Wie gut bist Du in den folgenden Aktivitäten?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 141 **Abbildung 43:** „Was denkst Du: Wie gut bist Du in den folgenden Aktivitäten?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 150 **Abbildung 44:** „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 151 **Abbildung 45:** „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ – Aussagen der Schüler_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten

Verzeichnis der Tabellen

43	Tabelle 1: Schüler_innen nach Schulform, Angaben in Prozent
43	Tabelle 2: Stichprobe nach Schulform und Jahrgangsstufe, Angaben in Prozent
44	Tabelle 3: Geschlecht der befragten Schüler_innen, Angaben in Prozent
44	Tabelle 4: Vertretene Religionsgemeinschaften, Angaben in Prozent
45	Tabelle 5: Schüler_innen mit/ohne Migrationshintergrund, Angaben in Prozent
46	Tabelle 6: Schulabschluss der Eltern, Angaben in Prozent
48	Tabelle 7: Angaben zum kulturellen Hintergrund der Schüler_innen, Angaben in Prozent
94	Tabelle 8: Wahrnehmung des Schulklimas der Schüler_innen mit/ohne Migrationshintergrund, Mittelwert
98	Tabelle 9: Interesse an Politik nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsgrad der Eltern und kulturellem Kapital, Mittelwerte
107	Tabelle 10: Vertrauen der Schüler_innen in Gruppen und Organisationen nach Geschlecht und Migrationshintergrund, in Mittelwerten
114	Tabelle 11: Eine bessere Staatsform als die Demokratie: Zustimmungswerte aus der Gruppe derjenigen Schüler_innen, die die Demokratie ablehnten, in Prozent
125	Tabelle 12: Politisches Engagement: Angaben nach Geschlecht und Migrationshintergrund, in Prozent
127	Tabelle 13: Tätigkeitsfelder politischen Engagements nach Schulform und Geschlecht, in Prozent
132	Tabelle 14: Partizipationsbereitschaft nach Geschlecht, in Mittelwerten
137	Tabelle 15: Politische Partizipation nach Geschlecht, in Prozent

142 **Tabelle 16:** Selbstwirksamkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund
und kulturellem Kapital, in Mittelwerten

154 **Tabelle 17:** Gruppenbezogene Einstellungen nach Geschlecht und
kulturellem Kapital, in Mittelwerten

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Sabine Achour hat den Lehrstuhl für Politische Bildung/Politikdidaktik am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität (FU) Berlin inne. Ihre Forschungsschwerpunkte erstrecken sich auf Fragen zu Migration, Diversity, Inklusion und Sprachbildung im Kontext von politischer Bildung. Sie ist stellvertretende Direktorin des Otto-Suhr-Instituts für Politikwissenschaft der FU Berlin und Vorsitzende der Deutschen Vereinigung für politische Bildung in Berlin (DVPB). Die Zeitschriften POLITIKUM und Wochenschau werden von ihr mit herausgegeben. Darüber hinaus ist sie in verschiedenen Beiräten tätig wie dem der Stiftung Forum Recht des Bundesgerichtshofs oder der Fachstelle für politische Bildung.

Anja Höppner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Politikdidaktik/Politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. Neben Politischer Bildung hat sie Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Gebärdensprachpädagogik/Hören und Kommunikation sowie Deaf Studies studiert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Inklusion und Demokratiebildung.

Annemarie Jordan ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Politikdidaktik/Politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören das politische Urteilen, Demokratiebildung, Sprachbildung in der politischen Bildung. Im Drittmittelprojekt „K2teach“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung forscht sie zudem zu videobasierten Lehr-/Lernformaten in der Lehrkräftebildung. Sie ist stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Vereinigung für politische Bildung Berlin (DVPB).

Ansprechpartnerin bei der FES

Dr. Nora Langenbacher leitet den Arbeitsbereich BerlinPolitik im Forum Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung. Dieser begleitet mit verschiedenen Veranstaltungsformaten und Publikationen aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen und politische Debatten im Land Berlin. Bildungspolitik gehört zu den Schwerpunkten des Arbeitsbereichs. Weitere Informationen finden Sie online unter <https://www.fes.de/forum-berlin/berlinpolitik>.

Falls Sie die Aufnahme in unsere Verteiler wünschen oder unsere Publikationen bestellen wollen, wenden Sie sich bitte an BerlinPolitik@fes.de.

Weitere Publikationen und aktuelle Veranstaltungen zu bildungspolitischen Themen im Bund und in den Ländern sowie Kontakt zum Arbeitsbereich „Bildungs- und Hochschulpolitik“ der Friedrich-Ebert-Stiftung finden Sie zudem auf der Themenseite „Bildung und Wissenschaft“ unter <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung>.

ISBN: 978-3-96250-519-6



**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG
Forum Berlin

Der Arbeitsbereich BerlinPolitik im Forum Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung begleitet mit verschiedenen Veranstaltungsformaten und Publikationen aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen und politische Debatten im Land Berlin. Bildungspolitik gehört zu den Schwerpunkten des Arbeitsbereichs. Weitere Informationen online unter

<https://www.fes.de/forum-berlin/berlinpolitik/>.

Falls Sie die Aufnahme in unsere Verteiler wünschen oder unsere Publikationen bestellen wollen, wenden Sie sich bitte an

BerlinPolitik@fes.de.