

STUDIE

Demokratie macht Schule?!

*Politische Bildung und Demokratie-
bildung an Berliner Schulen
2024/25*

**Friedrich
Ebert** 
Stiftung

Landesbüro Berlin

Impressum

Herausgeberin

Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.
Godesberger Allee 149
53175 Bonn
info@fes.de

Herausgebende Abteilung

Politische Bildung und Dialog
Landesbüro Berlin

Inhaltliche Verantwortung und Redaktion

Dr. Christian Testorf

Kontakt

Dr. Christian Testorf
Christian.Testorf@fes.de

Lektorat

Christian Jerger

Design/Layout

Andreas Rupprecht

Titelbild

Die Gestaltung des Titelbilds erfolgte unter Zuhilfenahme der Software ChatGPT.
Bild: Andreas Rupprecht/ChatGPT

Druck und Herstellung

Druckerei Brandt GmbH, Bonn

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. (FES). Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet. Publikationen der FES dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

September 2025

© Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.

ISBN 978-3-98628-770-2

Weitere Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung finden Sie hier:

➤ www.fes.de/publikationen



**Sabine Achour, Anja Höppner, Joanna
Bedersdorfer, Luisa Girnus, Jonas Schmidt**
September 2025

Demokratie macht Schule?!

*Politische Bildung und Demokratie-
bildung an Berliner Schulen*
2024/25

Inhalt

Vorwort	7
1 Auf einen Blick: 16 Kernaussagen der Studie	10
2 Einleitung	21
2.1 Schulische politische Bildung und Demokratiebildung in Berlin – strukturell gut verankert?	24
2.1.1 Die Lage in Berlin und die Stärkung des Faches „Politische Bildung“ in der Sekundarstufe 1	24
2.1.2 Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe: viele Schritte	27
3 Die Studie 2024/25	29
3.1 Die Vorgängerstudien – „Wer hat, dem wird gegeben“ und „Zwischen Status quo und State of the Art“	29
3.2 Schwerpunktthemen und Fragestellungen der Studie	30
3.2.1 Stundenumfang politischer Bildung: Gymnasien, Sekundar- und Berufsschulen im Vergleich.	32
3.2.2 Politik als Einzelfach oder Integrationsfach?	33
3.2.3 Inhalte, domänenspezifische Kompetenzen, politikdidaktische Prinzipien (Selbsteinschätzung)	33
3.2.4 Verankerung von Demokratiebildung	34
3.2.4.1 Operationalisierung des Konzepts Demokratiebildung	34
3.2.4.2 Demokratiebildung als Umsetzung der Gesamtstrategie politische Bildung	34

3.2.4.3 Demokratiebildung für eine demokratische Unterrichts-, Kommunikations- und Schulkultur	34
3.2.4.4 Demokratiebildung für eine demokratische Mitbestimmung und Mitgestaltung des Schullebens.....	35
3.2.5 Politische Einstellungen und Selbstwirksamkeit.....	36
4 Methode	37
5 Beschreibung der Stichprobe	40
6 Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen	56
6.1 Politik als Schulfach	56
6.1.1 Politikunterricht in den Klassen 9–10: deutliche Stärkung seit der Reform	56
6.1.2 Politikunterricht nach Klasse 10: große Diskrepanz zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen	65
6.1.3 Inhalte des Politikunterrichts – viele Themen, aber konkrete Desiderate: Rechtsextremismus, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medien	68
6.1.4 Wahrgenommene Kompetenzförderung im Politikunterricht: deutliche Diskrepanzen zwischen allgemeinbildenden Schulen und OSZ/beruflichen Schulen	76
6.1.5 Didaktische Prinzipien im Politikunterricht	81
6.2 Demokratiebildung als schulische Gesamtaufgabe	91
6.2.1 Kooperationen mit außerschulischen Partner:innen – verbreitet, aber ungleich.....	94
6.2.2 Angebote der Demokratiebildung: Häufigkeiten, Anzahl und Teilnahmen	101

6.2.2.1 Demokratiebildende Angebote: Projektcharakter zieht	102
6.2.2.2 Angebote zur schulischen Mitbestimmung und Mitgestaltung: Schulgesetzliche Verankerung wirkt	111
6.2.3 Demokratisches Schulklima: teilweise Zustimmung.	121
6.3 Politische Einstellungen der Schüler:innen	138
6.3.1 Interesse an Politik: insgesamt groß – mit bekannten Diskrepanzen.	138
6.3.2 (Manchmal) Diskussion über Politik: Schule als Debattenraum für alle stärken.	143
6.3.3 Politische Selbstwirksamkeit: Wunsch nach Anerkennung, jedoch nur mäßiges Selbstvertrauen	151
6.3.4 Gesellschaftliches Engagement und Bereitschaft zu politischer Partizipation.	175
6.3.5 Polykrise	193
6.3.6 Wissen zu Krisen	202
6.3.7 Nachhaltigkeit	208
6.3.8 Zufriedenheit mit Demokratie und Politik.	214
6.3.9 Vertrauen in Organisationen und Gruppierungen	227
6.3.10 Vertrauen in Medien und Parteien	236
6.3.11 Sonntagsfrage: kein Rechtsruck	241
6.3.12 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.	258
6.3.12.1 Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Wertschätzung von (migrationsbedingter) Vielfalt.	260

6.3.12.2 Muslimisches Leben und antimuslimischer Rassismus	287
6.3.12.3 Antisemitismus – er macht Angst	290
6.3.12.4 Klassismus – weit verbreitet, wenig thematisiert	299
6.3.12.5 Viel hilft viel – mit mehr Sexismuskritik zu weniger sexistischen Einstellungen	303
7 Kernaussagen und Handlungsempfehlungen	314
7.1 Soziokulturelle Ungleichheiten und Mehrsprachigkeit entlang der Schulformen: Herausforderung für politische Teilhabe	314
7.2 (Kein!) gleicher Zugang zu politischer Bildung und Politik- kompetenz nach Klasse 10: große Diskrepanz zwischen allgemeinbildenden und OSZ/beruflichen Schulen	317
7.3 Bildungspolitischer Erfolg durch administrative Steuerung: wieder Politikunterricht in der Sekundarstufe 1	319
7.4 Politik als eigenständiges oder Integrationsfach? Die Wochenstunden- zahl entscheidet – vor allem beim Ausgleich sozialer Disparitäten	320
7.5 Qualität des Politikunterrichts: Berücksichtigung zentraler politikdidaktischer Prinzipien	324
7.6 Zahlreiche Inhalte im Politikunterricht – mit Ausnahmen: Verschwörungsglauben, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medien, Rechtsextremismus	325
7.7 Berliner Gesamtstrategie politische Bildung: Erfolge und Erfordernisse	328
7.8 Stärkungspotenziale demokratiebildender Angebote im Kontext sozialer Ungleichheit: Institutionalisierung und Transparenz	330
7.9 (Teilweise) demokratisches Klima in der Schule – Orte der Mitbestimmung, nicht der Angst	331

7.10 Politische Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an Schule: Entwicklungspotenziale	333
7.11 Politische Selbstwirksamkeit: external hoch – internal ausbaufähig	334
7.12 Großes politisches Interesse und Vertrauen in die Idee der Demokratie – Skepsis gegenüber ihrem Funktionieren und ihren Akteur:innen	336
7.13 Zunehmend gesellschaftliches Engagement – politische Partizipation aber abhängig vom sozialen Hintergrund	338
7.14 Polykrise: Schüler:innen machen sich große Sorgen	340
7.15 Sonntagsfrage: kein Rechtsruck	342
7.16 Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: trotz Anerkennung von Vielfalt auch Handlungsbedarfe	343
Literaturverzeichnis	348
Verzeichnis der Tabellen	362
Abbildungsverzeichnis	368
Über die Autor:innen	370

Vorwort

Liebe bildungspolitisch Interessierte,

derzeit gewinnen viele Menschen in Deutschland den Eindruck, dass eine Periode zu Ende geht. Wohlstand für viele, ein Sozialstaat, der die großen Lebensrisiken absichert, ein demokratisches System, das stabile Regierungen hervorbringt – all das scheint angegriffen, in Zweifel gestellt und bedroht. In Berlin äußert sich der im Inneren Deutschlands entstandene und von außen auf Deutschland und die EU einwirkende Druck auf die Bevölkerung, die Wirtschaft und die Sozialsysteme in besonderer Weise. Der Anstieg der Mieten bei Neuvermietungen geht ungebremst weiter, die an sich robuste Berliner Wirtschaft bleibt von internationalen Handelsverwerfungen nicht unberührt und die steigenden Kosten für die Pflege- und Gesundheitsversorgung in der Stadt stellen sowohl die öffentlichen Haushalte als auch Pflegebedürftige, kranke Menschen und ihre Angehörigen vor die Frage, wie alles bezahlt werden soll. Zudem werden die durch die Klimaerhitzung verursachten Extremwetterereignisse im Alltag spürbarer und intensivieren den in einer Großstadt empfundenen Stress für die Menschen in den kommenden Jahren.

Auf junge Menschen wirken all diese Faktoren intensiver als auf den Rest der Bevölkerung. Sie müssen am längsten in der Umwelt und in dem Umfeld leben, das ihnen die Vorgenerationen hinterlassen. Das Leben in der Polykrise macht jungen Menschen zu schaffen und bereitet ihnen Sorgen. Viele von ihnen erleben zugleich, wie bei ihren Eltern, Verwandten und anderen Erwachsenen Verlustängste um sich greifen und das politische Denken sowie in Teilen auch das politische Handeln prägen. Sie sehen die Alltagsprobleme und sind selbst betroffen, etwa wenn sie in beengten Verhältnissen leben und die Eltern keine passende Wohnung finden. Sie fragen sich, welchen Umgang sie mit den multiplen Krisen finden sollen, individuell wie gesellschaftlich.

Das demokratische System wird bei der Suche nach Lösungen der Probleme von jungen Menschen nicht mehr uneingeschränkt als die Staatsform empfunden, die anderen immer vorzuziehen ist. Verführerisch einfache autoritäre Staatsmodelle gewinnen bei ihnen an Zuspruch, europaweit wie auch in Deutschland. Und Demokratien sind voraussetzungsvoller als andere politische Systeme. In ihnen wird

durch gemeinschaftlich getragene Entscheidungen ein gesellschaftlicher Konsens für den Umgang mit Konflikten und Problemen hergestellt. Die Grundvoraussetzung, um einen solchen Konsens herbeizuführen, ist die Befähigung der Menschen, an der Demokratie und in der Demokratie mitzuwirken. Sie müssen Probleme und ihre Vorschläge zu deren Lösung beurteilen und kritisch hinterfragen können. Sie müssen die Möglichkeit haben, Entscheidungsprozesse zu gestalten und Mehrheiten für ihre Anliegen zu gewinnen.

Diese Fähigkeiten, an der Demokratie mitzuwirken, müssen erlernt und erfahrbar gemacht werden. Schule ist dabei einer der zentralen Orte für das Erlernen der demokratischen Grundordnung. Schule muss jedoch auch ein Ort sein, an dem Demokratie gelebt wird. Schüler:innen müssen durch ihr demokratisches Engagement wirksam ihr Umfeld positiv gestalten und andere für ihre Anliegen im demokratischen und an den Menschenrechten orientierten Sinne gewinnen können. Die Kraft des Arguments und der gewaltfreie Meinungs-austausch an der Schule tragen dazu bei, dass Schüler:innen Demokratie als Prinzip verinnerlichen. Nach den Schrecken der Nazi-Barbarei in Deutschland ist es das zentrale Ziel des Berliner Schulgesetzes, Schüler:innen zu Persönlichkeiten heranzubilden, die „auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt“ die Gesellschaft gestalten wollen.

Politische Bildung ist dafür eine elementare Voraussetzung. Diese Erkenntnis führte in Berlin nach jahrelangem Einsatz von engagierten Schüler:innen und deren Unterstützer:innen zur Einführung eines eigenständigen Faches Politikunterricht in den Klassenstufen 7–10 mit zwei Wochenstunden pro Doppeljahrgang. Zudem wurde 2020 der Orientierungs- und Handlungsrahmen zur Demokratiebildung veröffentlicht und mit dem Doppelhaushalt 2020/21 des Landes Berlin das Programm „Politische Bildung an Berliner Schulen“ eingeführt, mit dem Schulen Maßnahmen zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer demokratischen, an den Grund- und Menschenrechten orientierten Schule finanzieren können.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist, die Perspektive der Schüler:innen auf diese positiven Entwicklungen der Stärkung der politischen Bildung an Berliner Schulen zu eruieren, ihre Erfahrungen mit dem Politikunterricht auszuwerten und ihre Einstellungen zur Demokratie, ihre Haltung zu Menschenrechten und ihren Umgang mit Krisen zu erheben. Sie knüpft an die Studie der FES „Zwischen Status quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen“

aus dem Jahr 2020 an, in der der Stellenwert bemessen wurde, den Schüler:innen der politischen Bildung an Berliner Schulen zuwies und die vor der Einführung des Politikunterrichts in den Klassen 7–10 in Berlin durchgeführt wurde.

Die vorliegende Studie bietet, auch wenn sie nicht repräsentativ ist, durch die große Anzahl an abgebildeten Schulformen und befragten Schüler:innen eine fundierte Evaluierung der Erfahrungen mit dem Politikunterricht in Berlin aus Sicht der Schüler:innen. Befähigt politische Bildung Berliner Schüler:innen, politische Prozesse kompetenter zu beurteilen? Welche Selbstwirksamkeit ziehen sie aus dem Politikunterricht? Welche Einstellungen haben Schüler:innen in Berlin zur Demokratie, zu Parteien und zu Medien? Wem vertrauen sie und welche Ansichten, Vorbehalte und Vorurteile vertreten sie gegenüber einzelnen Gruppen in der Gesellschaft? Und wie unterscheiden sich in all diesen Fragen die einzelnen Schulformen voneinander?

Die Studie zeigt Desiderate und Lücken der politischen Bildung an Berliner Schulen auf und bietet Lösungsansätze, mit denen Schüler:innen, die ins Hintertreffen zu geraten drohen, erreicht werden können und mit denen die politische Bildung an Berlins Schulen gestärkt werden kann. Ihre Veröffentlichung fällt in eine Zeit allgemeiner Kürzungen im Bildungsbereich, von denen besonders Träger der außerschulischen politischen Bildung betroffen sind, darunter viele, die diskriminierungskritische Perspektiven vermitteln. Unsere Studie zeigt, dass gerade die Verstärkung und Verstetigung der politischen Bildung der Schlüssel zum Erhalt einer gefestigten, vielfältigen Demokratie ist, in der Menschen sich kritisch mit Machtgefügen auseinandersetzen und für ihre Rechte eintreten können. Dies zu erhalten und zu fördern, ist Aufgabe von Schule in Berlin.

Den Autor:innen der Studie sei an dieser Stelle ebenso ein herzlicher Dank ausgerichtet wie selbstverständlich den Schüler:innen, die an der Befragung teilgenommen haben, sowie den Lehrkräften, die die Befragung unterstützt haben. Ohne sie alle wären diese spannenden Erkenntnisse nicht gehoben worden.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und erhoffen uns, dass die Ergebnisse der Studie als Hinweis genommen werden, die politische Bildung in ihrer Vielfalt zu erhalten.

Dr. Christian Testorf

Landesbüro Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung

1

Auf einen Blick: 16 Kernaussagen der Studie

1

Soziokulturelle Ungleichheiten und Mehrsprachigkeit entlang der Schulformen: Herausforderung für politische Teilhabe

2

(Kein!) gleicher Zugang zu politischer Bildung und Politikkompetenz nach Klasse 10: große Diskrepanz zwischen allgemeinbildenden und OSZ/beruflichen Schulen

3

Bildungspolitischer Erfolg durch administrative Steuerung: wieder Politikunterricht in der Sekundarstufe 1

4

Politik als eigenständiges oder Integrationsfach? Die Wochenstundenzahl entscheidet – vor allem beim Ausgleich sozialer Disparitäten

5

Qualität des Politikunterrichts: Berücksichtigung zentraler politikdidaktischer Prinzipien

6

Zahlreiche Inhalte im Politikunterricht – mit Ausnahmen: Verschwörungsglauben, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medien, Rechtsextremismus

7

Berliner Gesamtstrategie politische Bildung: Erfolge und Erfordernisse

8

Stärkungspotenziale von demokratiebildenden Angeboten im Kontext sozialer Ungleichheit: Institutionalisierung und Transparenz

9

(Teilweise) demokratisches Klima in der Schule – Orte der Mitbestimmung, nicht der Angst

10

Politische Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an Schule: Entwicklungspotenziale

11

Politische Selbstwirksamkeit: external hoch – internal ausbaufähig

12

Großes politisches Interesse und Vertrauen in die Idee Demokratie – Skepsis gegenüber ihrem Funktionieren und ihren Akteur:innen

13

Zunehmend gesellschaftliches Engagement – politische Partizipation aber abhängig vom sozialen Hintergrund

14

Polykrise: Schüler:innen machen sich große Sorgen

15

Sonntagsfrage: kein Rechtsruck

16

Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: trotz Anerkennung von Vielfalt auch Handlungsbedarfe

1

Soziokulturelle Ungleichheiten und Mehrsprachigkeit entlang der Schulformen: Herausforderung für politische Teilhabe

Das Phänomen sozialer Ungleichheit, das auch andere Studien dem gegliederten Schulsystem attestieren, spiegelt sich in den vorliegenden Ergebnissen wider. So berichten von einem hohen kulturellen Kapital häufiger Befragte am Gymnasium als an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen (ISS/GemS) oder Oberstufenzentren (OSZ)/beruflichen Schulen. Ein hohes kulturelles Kapital steht oft in Zusammenhang mit häuslicher Unterstützung oder auch mit politischen Einstellungen. Nichtgymnasiale Schulformen sind somit stärker herausgefordert, Ungleichheiten auszugleichen und die Politikkompetenz ihrer Schüler:innen zu fördern. Auch das Merkmal „Familiäre Migrationsgeschichte“ ist entlang der Schulformen unterschiedlich verteilt, und es überschneidet sich häufig mit einem geringen kulturellen Kapital. Soziale Ungleichheit kann eine Barriere für gesellschaftliche Teilhabe sein. Schulische politische Bildung sollte daher kompensatorisch angeboten werden, um die Politikkompetenz aller Schüler:innen zu fördern. Schließlich berichtet ein bedeutsamer Anteil der befragten Schüler:innen, mehrsprachig zu sein, über 60% an den ISS/GemS, aber auch 44% an den Gymnasien. Auch darauf haben Schule und politische Bildung (noch besser) zu reagieren.

2

(Kein!) gleicher Zugang zu politischer Bildung und Politikkompetenz nach Klasse 10: große Diskrepanz zwischen allgemeinbildenden und OSZ/beruflichen Schulen

Besonders drastisch ist der qualitative und quantitative Unterschied der Angebote politischer Bildung zwischen der Sekundarstufe 2 (also nach Klasse 10) an den allgemeinbildenden und den OSZ/beruflichen Schulen. Die Schüler:innen der OSZ/beruflichen Schulen berichten in geringerem Maße von einer wahrgenommenen Kompetenzförderung, der Umsetzung didaktischer Prinzipien wie Aktualität oder politischen Diskussionen. Nach ihren Angaben umfasst der Politikunterricht dort ein bis zwei Stunden – teils haben sie keinen –, im Gegensatz zu drei bis fünf Stunden pro Woche in der gymnasialen Oberstufe. Das Interesse an Politik sowie das Vertrauen in die Demokratie sind bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen geringer, demokratieskeptische und menschenfeindliche Aussagen werden weniger eindeutig abgelehnt als von Befragten der anderen Schulformen. Gerade an den OSZ/beruflichen Schulen können besonders hetero-

gene und nicht immer leicht zu erreichende Gruppen adressiert werden. Dafür sind allerdings eine entsprechende strukturelle Aufstellung des Faches (Stunden, Inhalte, Didaktik) oder projektbezogene Formate notwendig. Diese Faktoren – der Input an politischer Bildung – stehen in Zusammenhang mit diversen Outputfaktoren wie politischer Selbstwirksamkeit und Einstellungen, der Wahrnehmung des Schulklimas und des eigenen Wissens.

3 Bildungspolitischer Erfolg durch administrative Steuerung: wieder Politikunterricht in der Sekundarstufe 1

Berliner Schüler:innen erhalten nach der schulpolitischen Entscheidung zur Stärkung¹ des Faches „Politische Bildung“ zum Schuljahr 2019/20 nachweislich wieder domänenspezifischen Unterricht, entweder als eigenständiges oder als Integrationsfach². An den Gymnasien geht der Trend nach Aussagen der Befragten stärker zu einem eigenständigen Fach als an den ISS/GemS. Integrationsfächer schaffen mehr Unterrichtszeit, sind aber oft aufgrund ihrer Inter- und Transdisziplinarität didaktisch anspruchsvoller. Da bis zur schulpolitischen Stärkung des Faches kaum politische Bildung in den Klassen 7–10 stattfand, ist die Bedeutung konkreter schuladministrativer Vorgaben zu unterstreichen, wenn fachliche Angebote sichergestellt werden sollen.

4 Politik als eigenständiges oder Integrationsfach? Die Wochenstundenzahl entscheidet – vor allem beim Ausgleich sozialer Disparitäten

Bezüglich fachlicher Kontroversen, ob ein eigenständiges oder ein Integrationsfach erfolgreicher Kompetenzen fördert, können die vorliegenden Ergebnisse keine Position bestätigen. Weder für die von den Schüler:innen wahrgenommene Kompetenzförderung noch für die politische Selbstwirksamkeit lassen sich statistisch Rückschlüsse auf die „Effektivität“ ziehen. Allerdings steht die Stundenzahl des Leitfachs der politischen Bildung in Zusammenhang mit der wahrgenommenen

1 Vgl. zur Aufstellung des Faches und seiner Stärkung zum Schuljahr 2019/20 Kap. 2.

2 Bestehend aus Politik, Geschichte, Geografie und eventuell Ethik.

Kompetenzförderung. Dies zeigt sich besonders bei den Schüler:innen der ISS/ GemS. Eindrücklich ist auch der Zusammenhang des Umfangs des Politikunterrichts und der Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Insbesondere an den ISS/GemS berichtet jedoch nur eine knappe Hälfte der Schüler:innen, zwei oder mehr Stunden³ Politikunterricht pro Woche zu erhalten. Es empfiehlt sich daher, die Stundenzahl zu erhöhen, auch beim Politikunterricht als Integrationsfach. Dessen besonderen Herausforderungen durch die Inter- und Transdisziplinarität bei gleichzeitiger Domänenspezifität (zum Beispiel Kompetenzen und Wissen) sollte allerdings mit phasenübergreifenden Professionalisierungsangeboten für Lehrer:innen begegnet werden, beispielsweise durch das neu gegründete Berliner Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ).

5 Qualität des Politikunterrichts: Berücksichtigung zentraler politikdidaktischer Prinzipien

Der Politikunterricht in Berlin orientiert sich laut den befragten Schüler:innen recht umfassend an politikdidaktischen Prinzipien wie Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität, Exemplarität und Aktualität. Dies ist vor dem Hintergrund der bedeutsamen statistischen Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Kompetenzförderung zu unterstreichen. Die zurückhaltenderen Zustimmungen in den jüngeren Jahrgangsstufen sowie an den OSZ/beruflichen Schulen lassen für eine noch stärkere Berücksichtigung didaktischer Prinzipien in allen Jahrgängen und Schulformen plädieren, insbesondere mit Blick auf die Chancen zur Kompetenzförderung. Zugleich scheint ein solcher Unterricht weniger langweilig, oberflächlich oder institutionenkundlich⁴ zu sein.

³ Zwei Stunden Politik pro Woche sind auch die Forderung im 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020: 55), ebenfalls von Fachverbänden wie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB 2024a: 2014).

⁴ Unter Institutionenkunde wird ein Unterricht verstanden, der stark reduziert ist auf das Lernen von Aufgaben und Funktionen politischer Institutionen und Akteure (Polity), ohne dass diese in konkreten politischen Inhalten (Policy) sowie Aushandlungen und Konflikten (Politics) im Unterricht thematisiert werden. Bei Berücksichtigung nur einer der drei Dimensionen des Politischen (Polity, Policy, Politics) liegt dem politischen Lernen ein stark reduzierter Politikbegriff zugrunde, der es den Schüler:innen erschwert, Politik zu verstehen, wie sie ihnen in der Gesellschaft begegnet.

6

Zahlreiche Inhalte im Politikunterricht – mit Ausnahmen: Verschwörungsglauben, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medien, Rechtsextremismus

Insgesamt werden die zentralen Inhalte der Rahmenlehrpläne laut den befragten Schüler:innen unterrichtet. Besonders häufig sind dies Demokratie in Deutschland, Grund- und Menschenrechte sowie Konflikte, Krieg und Frieden. Letzteres zeigt möglicherweise auch besonders die aktuelle Ausrichtung des Politikunterrichts und dessen Bedeutung für die Behandlung solcher Themen. Gesellschaftspolitisch zurzeit besonders relevante Inhalte wie Rechtsextremismus, Verschwörungsglauben, Digitalisierung und Medien sowie Nachhaltigkeit werden allerdings in verschiedenen Jahrgängen beziehungsweise Schulformen nur selten im Politikunterricht thematisiert. Teils sind das auch die Themen, bei denen sich die Schüler:innen weniger Wissen zuschreiben und zu denen seltener außerschulische Kooperationen stattfinden. Es kann nur eindringlich dafür appelliert werden, diese Themen frühzeitig in der Sekundarstufe 1, ehe sich politische Einstellungsmuster internalisiert haben, sowie langfristig auch an den OSZ/beruflichen Schulen aufzugreifen. Da viele Themen häufig in Zusammenhang von Verschwörungsnarrativen insbesondere auch in sozialen Medien auf Jugendliche einwirken, sollte politische Bildung immer auch eine *critical digital literacy* fördern.

7

Berliner Gesamtstrategie politische Bildung: Erfolge und Erfordernisse

Die Berliner Gesamtstrategie politische Bildung betont, dass politisches Lernen nicht nur im Politikunterricht selbst stattfindet, sondern auch im Rahmen demokratiebildender Angebote (zum Beispiel Klassenrat, Schüler:innenvertretung, politikbezogene AGs/Projekte), in Form von Treffen mit politischen Akteur:innen sowie in Kooperationen mit außerschulischen Trägern. Dass dies zur Förderung demokratischer Schulentwicklung beiträgt, mag sich in den Angaben der Schüler:innen bestätigen. Knapp 80% aller Befragten, in einzelnen Befragtengruppen bis zu knapp 95% (ISS/GemS 11–13) berichten von außerschulischen Kooperationen. Besonders häufig fanden diese statt zu Mitbestimmung in der Schule, Gewalt/Mobbing und Demokratie, am seltensten zu Verschwörungsglauben. Ein Bedarf, solche Angebote zu stärken, zeigt sich analog zum fachlichen Lernen im Politikunterricht vor allem für die OSZ/beruflichen Schulen.

8

Stärkungspotenziale von demokratiebildenden Angeboten im Kontext sozialer Ungleichheit: Institutionalisierung und Transparenz

Bei Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangeboten nehmen die befragten Schüler:innen insbesondere institutionalisierte Formate wahr. Das sind zum Beispiel der Klassenrat oder die Schüler:innenvertretung, welche teils auch schulrechtlich verankert sind. Problematisch hingegen scheint, dass ein nicht zu unterschätzender Anteil (je nach Format bis zu knapp 38 %) angibt, von den Angeboten der Mitbestimmung nichts zu wissen: zum Beispiel Schul-, Kinder- und Jugendparlament, Versammlung der Schüler:innenvertretungen, Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule. Für mehr Teilhabe und Bekanntheit kann eine stärkere, möglicherweise auch schulrechtliche Institutionalisierung von (Mitbestimmungs-)Angeboten hilfreich sein. Hier liegen in Hinblick auf soziale Ungleichheit möglicherweise auch besondere Potenziale: Insbesondere Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital nehmen an fast allen Formaten sogar häufiger teil als Befragte mit hohem kulturellen Kapital, sofern diese an der Schule verankert sind und sie von ihnen wissen.

9

(Teilweise) demokratisches Klima in der Schule – Orte der Mitbestimmung, nicht der Angst

Für die Schüler:innen ist Schule kein Ort der Angst. Keine andere Aussage zum Schulklima wird so eindeutig abgelehnt. Bei antidemokratischen Vorfällen werde eingegriffen und generell würden verschiedene Meinungen zugelassen. Allerdings wird das Schulklima insgesamt im Durchschnitt nur teilweise positiv bewertet. Insbesondere Befragte in den höheren Jahrgangsstufen am Gymnasium empfinden ihre Schule als demokratischer als Schüler:innen an den anderen Schulformen. Befragte mit familiärer Migrationsgeschichte, jüdische sowie muslimische oder solche mit einem geringen kulturellen Kapital nehmen einzelne Aspekte des Schulklimas wie Schutz vor Diskriminierung oder respektvolle Ansprachen negativer wahr. Dies erfordert, das Schulklima in all seinen Dimensionen für alle Schüler:innen, unabhängig von Klassenstufe, Schulform und von Differenzkategorien, zu stärken.

10

Politische Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an Schule: Entwicklungspotenziale

Bei der Förderung politischer Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an Berliner Schulen besteht Luft nach oben. Für den Politikunterricht selbst berichten die Befragten von wenig (simulativer sowie realer) Handlungsorientierung oder Förderung von Handlungskompetenz. Zugleich verzeichnet bei der Erfassung des Schulklimas das Item „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich aktiv mitgestalten kann“ die geringste Zustimmung von allen Aussagen. Politisches Handeln und die Anzahl an schulischen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangeboten stehen in Zusammenhang mit politischer Selbstwirksamkeit. Schule sollte daher den Raum für Handeln und Mitgestaltung eröffnen. Die Verantwortung dafür liegt aber nicht nur bei Lehrer:innen, sondern einerseits bei Schulleitungen, welche die Rahmenbedingungen für Teilhabe schaffen müssen, andererseits auf ministerialer Ebene, die ein demokratisches Schulklima als Indikator für Schulqualität zum Beispiel bei Schulinspektionen vorgeben sollte.

11

Politische Selbstwirksamkeit: external hoch – internal ausbaufähig

Die Schüler:innen schätzen ihre interne Selbstwirksamkeit – wie gut sie in Formen politischer Aktivität sind oder wären – als lediglich teilweise gut ein. Es ist ihnen aber zugleich mehrheitlich wichtig, sich über politische Themen zu informieren und Politik beeinflussen zu können (externe Selbstwirksamkeit).⁵ Diese – möglicherweise für das Demokratievertrauen bedenkliche – Diskrepanz lässt sich als Auftrag lesen, Schule als Ort politischen Handelns und politischer Diskussion zu stärken. Denn je umfassender die Schüler:innen angeben, schon einmal politisch aktiv geworden zu sein, und je häufiger sie politisch diskutieren, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeitswahrnehmung (und umgekehrt). Schüler:innen, die sich als selbstwirksam empfinden, haben auch ein großes Interesse an Politik und lehnen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit eher ab.

⁵ Items zur externen Selbstwirksamkeit: „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“, „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ und „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“.

12

Großes politisches Interesse und Vertrauen in die Idee Demokratie – Skepsis gegenüber ihrem Funktionieren und ihren Akteur:innen

Die Schüler:innen bekunden im Durchschnitt ein großes Interesse an Politik. Das politische Interesse wie auch das Vertrauen in die Demokratie, in politische Akteur:innen und Medien steigen tendenziell mit dem Alter und dem kulturellen Kapital. So verhält es sich an den allgemeinbildenden Schulen, allerdings nicht an den OSZ/beruflichen Schulen. Das Vertrauen in die Demokratie als Idee ist deutlich stärker ausgeprägt als das in ihr konkretes Funktionieren. Demokratievertrauen steht auch mit den jeweiligen Wahlabsichten („Sonntagsfrage“) in Zusammenhang. Besonders gering ist das Vertrauen der Befragten mit Wahlabsichten zugunsten der AfD, des BSW sowie mit einer Präferenz für das Nichtwählen (siehe auch unten). Um mehr Vertrauen in (das eben auch konfliktreiche Funktionieren von) Demokratie und in Politiker:innen zu fördern, sollten Schüler:innen nicht nur in der Schule diesbezüglich fachliche Einblicke erhalten, sondern die Funktionsweisen der Demokratie auch durch das Eröffnen eigener politischer Handlungsräume und im Austausch mit politischen Akteur:innen erfahren.

13

Zunehmend gesellschaftliches Engagement – politische Partizipation aber abhängig vom sozialen Hintergrund

Die Schüler:innen zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement aus, vor allem in Vereinen (wie Sport- oder Musikvereinen) und unabhängig vom kulturellen Kapital. Neben Schulen können somit Orte gesellschaftlichen Engagements wie Vereine, aber auch Religion(sgemeinschaften) Zugänge zu Kindern und Jugendlichen eröffnen, die von Disparitäten betroffen sind, und diese für gesellschaftliche Teilhabe motivieren. Anders als beim gesellschaftlichen Engagement der Schüler:innen zeigen sich bei der politischen Partizipation Ungleichheiten entlang von Alter, Bildungshintergrund, kulturellem Kapital und Migrationsgeschichte. Es existieren in der Regel auch keine Spillover-Effekte von (eher sozialem) Engagement einerseits und politischer Partizipation andererseits. Um explizit die politische Teilhabe aller zu fördern, muss auch das Politische im gesellschaftlichen Engagement gezielt adressiert werden, in Schulen, aber auch in sozialräumlichen Kooperationen mit Vereinen und Religionsgemeinschaften.

14

Polykrise: Schüler:innen machen sich große Sorgen

Die befragten Schüler:innen machen sich in der Polykrise insgesamt große Sorgen, vor allem hinsichtlich Krieg, steigender Preise, Rechtsextremismus, Hass und Feindseligkeit, bezahlbaren Wohnraums, Klimakrise und Umweltverschmutzung. Die geringsten Sorgen beziehen sich auf Pandemien. Auch Migration ist – im Gegensatz zum aktuellen Migrationsdiskurs – nur teilweise mit Sorgen besetzt. Entlang des kulturellen Kapitals der Schüler:innen zeigt sich ein sozialer Bias zwischen postmateriellen (Klimakrise, Umweltverschmutzung, Rechtsextremismus) und materiellen Werten (Preise, Wohnraum, Arbeit). Das Wissen darum kann von politischer Bildung und Politiker:innen als Zugang zu den Jugendlichen genutzt werden, die sich häufig zu wenig von der Politik gehört fühlen.

15

Sonntagsfrage: kein Rechtsruck

Bei den befragten Berliner Schüler:innen lässt sich kein Rechtsruck beobachten, anders als die Interpretationen des Wahlverhaltens von Jungwähler:innen bei den Europa-⁶, Landtags- und Bundestagswahlen 2024/25. Wie bei der Europawahl, nach der diese Befragung startete, zeigt sich auch in der Stichprobe dieser Studie der Trend zur Präferenz von Kleinst- und sonstigen Parteien und zur Angleichung der Werte der Zustimmung zu den Parteien, die die 5%-Hürde überschreiten. Keine der Parteien erhält im Jahrgangsstufen- und Schulformvergleich Zustimmungswerte über 20%. Die Wahlabsichten differieren insbesondere entlang des kulturellen Kapitals und der damit häufig zusammenhängenden Schulform beziehungsweise des Bildungsabschlusses Abitur. Vor dem Hintergrund des zudem eher geringen Vertrauens der befragten Schüler:innen in Parteien lässt sich Politiker:innen in Berlin empfehlen, den Kontakt verstärkt zu jungen Menschen zu suchen und eine attraktive politische Bildungsarbeit aufzusetzen.

⁶ Die Befragung startete am Montag nach der Europawahl 2025.

16

Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: trotz Anerkennung von Vielfalt auch Handlungsbedarfe

Die befragten Schüler:innen lehnen im Durchschnitt die erhobenen Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ab, am deutlichsten Antisemitismus. Dieser mache ihnen vor allem Angst. Es zeigt sich insgesamt eine hohe Zustimmung zu migrationsbedingter Vielfalt. Dies sind besonders positive Befunde, da gesamtgesellschaftlich insbesondere Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus merklich zugenommen haben. Ausnahmen von diesem insgesamt positiven Trend zeigen sich bei Gruppenvergleichen entlang der Wahlabsicht oder des kulturellen Kapitals. Statistische Zusammenhänge unterstreichen, dass Wissen, aber auch die Erfahrungen politischen Handelns und von Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit der Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit stehen. Um Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu begegnen, liegen in der politischen Bildung und Demokratiebildung somit große Chancen, wenn domänenspezifische Kompetenzen sowie die Handlungsfähigkeit der Schüler:innen gefördert werden.

2

Einleitung

Die politische Bildung ist aktuell umkämpft. Gefordert wird etwa eine „Neutralität“, die dem staatlichen Bildungsauftrag seine menschenrechtliche Dimension entzieht (vgl. Cremer 2019; Koschmieder/Koschmieder 2019). Auch die Unabhängigkeit der politischen Bildung (DVPB 2024b; Bundesausschuss Politische Bildung 2024) oder sogar ihre Existenzberechtigung werden infrage gestellt, wie ein Antrag in Sachsen-Anhalt zur Abschaffung der Landeszentrale für politische Bildung zeigt (Landtag von Sachsen-Anhalt 2025). An Schulen wird politische Bildung von rechten politischen Gruppierungen als indoktrinierend geframt (vgl. beispielsweise AfD Landesverband Brandenburg 2024: 43). Nicht zuletzt wird ihr vorgeworfen, sie habe versagt (Achour/Gill 2024; Weidner 2024).

Wie emanzipatorisch, kritisch, konservativ oder systemstabilisierend das Verständnis von politischer Bildung in ihrer Geschichte seit 1945 auch war und wie kontrovers dies auch innerhalb der Profession diskutiert wurde, es gab bisher immer einen überparteilichen Grundkonsens, dass eine unabhängige politische Bildung für die Demokratie und ihre Lebensfähigkeit bedeutsam ist. Dieser Grundkonsens bröckelt.

Grundlegend für eine demokratische politische Bildung ist etwa ein Verständnis des Begriffs der Meinungsfreiheit, der Grenzen setzt zwischen der freien Meinungsäußerung und diskriminierenden, diffamierenden und entmenschlichenden Aussagen, die eine subtile, herabwürdigende Intention haben oder gar strafrechtlich relevant sind. Mit den von rechtsextremistischen und rechtspopulistischen Akteur:innen seit vielen Jahren systematisch betriebenen Diskursverschiebungen, die sich mittlerweile in Wahlergebnissen manifestieren, entsteht aus der normativen demokratischen Leitlinie der Meinungsfreiheit ein neuer politischer Kampfbegriff. Rechtspopulist:innen und Rechtsextremist:innen instrumentalisieren das Grundrecht auf Meinungsfreiheit als Legitimation für Diskriminierung, Hass und Hetze.

Während sich rechte politische Kräfte so als Vorkämpfer der Meinungsfreiheit inszenieren, werden Qualitäts- oder politisch nicht genehme Medien diffamiert („Lügenpresse“) oder ausgeschlossen, in Deutschland zum Beispiel auf Wahlpartys rechter Parteien (Tagesspiegel 2024; RedaktionsNetzwerk Deutschland 2024).

In den USA beeinflusst mittlerweile das Weiße Haus die öffentliche Berichterstattung durch den Zugriff auf den Journalistenpool im Oval Office und der Air Force One (Spiegel Ausland 2025). Plattformen wie Meta und X greifen weniger bei der Verbreitung von Falschbehauptungen oder bei Hass und Hetze ein, wenn es beispielsweise um Themen wie Migration geht. So stehen Einzelmeinungen ungeprüft und unmoderiert neben wissenschaftlichen und/oder journalistisch recherchierten Aussagen. Willkür wird als Freiheit gelabelt. Menschen- und Demokratiefeindlichkeit sind keine (Grund-)Rechtsverletzungen mehr, sondern legitime Meinungen.

Diese Entwicklungen fordern die Demokratie sowie die politische Bildung beträchtlich heraus. Sie werden schließlich in der Institution (der Berliner) Schule sichtbar, wenn es um den Beutelsbacher Konsens und sein Missverständnis als Neutralitätsgebot geht (Cremer 2019; Koschmieder/Koschmieder 2019),⁷ wenn Lehrkräfte und Schulleitungen verunsichert sind, politischen Debatten ausweichen, sich nicht als handlungskompetent wahrnehmen und demokratie- und menschenfeindlichen Vorfällen nicht entgegentreten, wenn Projekte mit politischer Ausrichtung und Kooperationen mit außerschulischen Trägern und Bildungsstätten nicht nur wegen finanzieller Kürzungen, sondern aus Furcht vor insbesondere rechten politisch motivierten Angriffen und verhärteten innerschulischen Debatten nicht mehr stattfinden – obwohl politische Bildung und der Beutelsbacher Konsens eben gerade nicht wertneutral sind, sondern Kontroversität nur im Rahmen von Verfassung, Demokratie, Grund- und Menschenrechten in offenen Gesellschaften ausgetragen werden kann.

Diese Entwicklungen stehen den Chancen schulischer politischer Bildung konträr gegenüber. Gesamtgesellschaftlich nehmen demokratie- und menschenfeindliche Einstellungen zu (Decker et al. 2024a; Zick/Küpper/Mokros 2023). All dies wirkt auch auf Kinder und Jugendliche und spiegelt sich in ihren Einstellungen und ihrem potenziellen Wahlverhalten wider. Dies als „Jugendphänomen“ zu framen oder der Jugend gar vorzuwerfen, nicht die „besseren Demokrat:innen“ in einer Welt zunehmender autoritärer, antisemitischer und rassistischer Tendenzen zu sein, hieße, Erwachsene aus der Verantwortung zu ziehen.

⁷ Der Beutelsbacher Konsens umfasst das Kontroversitätsgebot, das Indoktrinationsverbot sowie die Schüler:innenorientierung, indem deren politische Interessen und Handlungsfähigkeit in der politischen Bildung adressiert werden (Wehling 1977).

Mit der vorliegenden Studie, die in den Jahrgängen 9–13 an allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen in Berlin durchgeführt wurde, konnten Einblicke in die möglichen (statistischen) Zusammenhänge und Wirkungen von politischer Bildung und Demokratiebildung gewonnen werden, die Mut machen. Auch wenn weder Schule noch die politische Bildung die Probleme in Gesellschaft und Politik lösen können, sind sie enorm wichtige Akteure im politischen Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen. Und sie sollten das auch bleiben – trotz aller Kritik und sichtbarer Optimierungspotenziale in der konkreten Gestaltung von Schule und Bildung.

Politische Bildung kann in der Schule adressat:innenorientiert und als gesellschaftliche Daueraufgabe angelegt sein – entgegen ihrer zunehmenden Aufstellung als kurzfristiges Interventions- und Präventionsprogramm. Kaum wirken kann sie als Feuerwehr bei gesellschaftlichen Bränden, obwohl ihr diese Funktion häufig zugewiesen wird. „Prävention“ kann immer nur ein Sekundäreffekt einer ernst gemeinten politischen Bildung sein. Wie die Demokratie ist auch die politische Bildung für die Menschen da und nicht umgekehrt. Politische Bildung versucht, Kinder und Jugendliche für die (Zukunfts-)Gestaltung von Demokratie zu gewinnen und sie in ihrer politischen Selbstwirksamkeit zu fördern. Das heißt, Kinder und Jugendliche als Objekte staatlicher Maßnahmen zu adressieren, um Extremismen abzuwehren (Gill/Achour 2019; DVPB 2023), ist der Zielsetzung politischer Bildung diametral entgegengesetzt.

Schule offenbart sich in einer Zeit zunehmender „Meinungsbubbles“ als einer der wenigen Räume, in denen Menschen in einer gewissen Vielfalt und Heterogenität miteinander kommunizieren, Interessen aushandeln und ihr soziales Miteinander organisieren (müssen). Für junge Menschen gibt es kaum eine andere Institution, die proaktiv auf soziale Ungleichheiten entlang von soziokulturellen und ökonomischen Kapitalien, Migrationsgeschichten, Sprachkompetenzen reagieren kann. Auch wenn der deutschen Schule seit Jahrzehnten diesbezüglich zum Beispiel mit den PISA-Studien eher ein schlechtes Zeugnis ausgestellt wird (Lewalter et al. 2023), legen die Ergebnisse der vorliegenden Befragung neben Handlungserfordernissen auch Erfolge und Potenziale offen. Schule ist zudem die einzige Institution, die als (politische) Sozialisationsinstanz annähernd alle Kinder und Jugendlichen erreichen kann, die später Politik und Gesellschaft gestalten werden. „Die Schule als erster Lernort der Demokratie darf nicht unterschätzt werden. Sofern Politik im Elternhaus keine besondere Rolle einnimmt, kommen Schüler:innen hier das erste Mal mit Politik in Berührung. Auf diese Erfahrung wird im späteren Leben negativ wie positiv immer wieder Bezug genommen“ (Döbele et al. 2023: 48).

Schule ist ein Stein im Mosaik erfolgreicher politischer Bildungsprozesse. Sie verhält sich komplementär zur außerschulischen (politischen) Jugendbildung und Erwachsenenbildung. Politische Bildung findet nicht nur in formalen Bildungsettings wie Schule statt, sondern nonformal und außerschulisch und ganz besonders auch sozusagen subtil und informell. Diese Wirkmechanismen zu ermöglichen, ohne staatlich einzugreifen, ist die Kunst der Demokratie, ihr Instrument politischer Bildung bestmöglich zu nutzen.

2.1 Schulische politische Bildung und Demokratiebildung in Berlin – strukturell gut verankert?

Trotz der besonderen Bedeutung schulischer politischer Bildung und Demokratiebildung ist ihre Verankerung in Form von Unterrichtsstunden (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022) wie auch als Querschnittsaufgabe in den Ländern bundesweit eher prekär. In Bayern zum Beispiel existiert das Fach erst in Klasse 10, im Saarland und in Thüringen an den Gymnasien ab Klasse 9 (ebd.). Häufig wird es fachfremd unterrichtet, insbesondere an nichtgymnasialen Schulformen (Gökbudak/Hedtke 2018). Die Bildungsforschung verweist darauf, dass sich fachfremder Unterricht negativ auf Lernleistungen auswirkt (vgl. beispielsweise Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin 2020). Dies verschärft in der politischen Bildung politische Ungleichheiten entlang sozialer Ungleichheiten. Wie ist die Lage nun konkret in Berlin?

2.1.1 Die Lage in Berlin und die Stärkung des Faches „Politische Bildung“ in der Sekundarstufe 1

Wünschenswert ist eine politische Bildung „von Anfang an“ in den Kindertagesstätten und in den Grundschulen ab Klasse 1. Auch wenn aus forschungsökonomischen Gründen und vor allem wegen der Stärkung des Faches in der Sekundarstufe 1 (s. u.) in dieser Studie nur die Klassen 9–13 befragt wurden, soll hier ein kurzer Einblick zumindest in die Angebote an den Grundschulen gegeben werden.

Im Sachunterricht für die Klassen 1–4 verweist der Rahmenlehrplan neben Themenfeldern wie Erde, Kind, Markt, Rad etc. auf fünf zu berücksichtigende Perspektiven, darunter die sozialwissenschaftliche Perspektive neben der naturwissenschaftlichen, historischen, geografischen und technischen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015c). Es werden darüber hinaus

die Verknüpfungen zu den übergreifenden Themen des Rahmenlehrplans benannt, zu denen auch die Demokratiebildung, nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen und interkulturelle Bildung (sowie weitere) gehören, die eine starke Affinität zur politischen Bildung haben. Fest etabliert ist die politische Bildung damit nicht. Es lässt sich vermuten, dass das politisch bildende Element an der Umsetzung der einzelnen Lehrer:innen hängt. Es herrscht Einigkeit, dass in einer schulischen politischen Bildung von Anfang an bedeutsame Potenziale liegen, für die didaktische Entwicklungsarbeit und Forschung von großer Relevanz sind (vgl. Becher/Gläser/Kallweit 2024; Baumgardt/Lange 2022). In den Klassen 5/6 existiert an den Berliner Grundschulen das Fach Gesellschaftswissenschaften (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015d), in dem die politische Bildung zusammen mit Geschichte und Geografie integriert und somit abgebildet ist.

Mit Blick auf die Oberschulen lässt sich sagen, dass das Fach Politikwissenschaft aufgrund der Strukturen in der gymnasialen Oberstufe in Form von Grund- und Leistungskursen mit drei bis fünf Stunden pro Woche gut aufgestellt ist. Dies ist nicht vergleichbar mit dem Angebot politischer Bildung an den OSZ und beruflichen Schulen, hier vor allem in beruflichen Ausbildungsgängen. Die Berufsschulverordnung für das Land Berlin gibt lediglich 40–80 Jahresstunden pro Schuljahr vor (vgl. Land Berlin 2007a: Anlage 5.1.1). Das sind auf die Schulwochen pro Jahr verteilt lediglich ein bis zwei Stunden im Fach Wirtschafts-/Sozialkunde, wie das Leitfach der politischen Bildung an den Berufsschulen heißt. Nach Klasse 10 eröffnet sich im Angebot dadurch schon strukturell eine große Diskrepanz. In Kombination damit, dass die soziokulturellen Kapitalien vieler Schüler:innen an den beruflichen Schulen und den OSZ insgesamt geringer sind als die der Oberstufenschüler:innen der allgemeinbildenden Schulen, lässt sich ein sozial ungleicher Zugang zu schulischer politischer Bildung antizipieren. Er bestätigt sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie.

Die schulische politische Bildung hat in der Sekundarstufe 1 (Jahrgänge 7–10) zum Schuljahr 2019/20 eine Stärkung erfahren. Sie wurde in den Klassenstufen 7–10 als eigenständiges Fach mit zwei Wochenstunden pro Doppeljahrgang aufgestellt. Bis zum Schuljahr 2019/20 war im Land Berlin der Politikunterricht in den Klassen 7–10 (bis einschließlich 2018/19 mit dem Namen „Sozialkunde“) lediglich mit einem Anteil von einem Drittel in das Fach Geschichte integriert.

Aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen sowie keiner Pflicht, eine eigenständige Note für Politik auszuweisen, wurde Sozialkunde kaum noch unterrichtet.

Etliche Berliner Schüler:innen hatten so gut wie keinen Politikunterricht bis Klasse 10. Das kritisierten auch ehemalige Schüler:innen selbst, die sich 2010 in der Schüler:inneninitiative „Politik als Schulfach“ zusammenschlossen: „Besonders betroffen waren Schüler:innen, die nicht die gymnasiale Oberstufe besuchten, denn da hätte es wenigstens Politik als Grundkurs gegeben. Politik drohte also zu einem elitären Schulfach zu mutieren“ (Gast 2022: 21). Die Stärkung des Schulfachs in Berlin hat somit eine besondere Historie und ist bundesweit einmalig. Sie geht auf die Forderungen der oben genannten Schüler:inneninitiative „Politik als Schulfach“ zurück. Zusammen mit dem Landesschüler:innenausschuss verfolgte sie seit 2013, dass ihr „Schrei nach Politik als Schulfach“, wie sie ihren offenen Brief 2016 an die (bildungs-)politischen Akteur:innen in Berlin betitelte (vgl. Achour/Höppner/Jordan 2020: 14), in einem intensiven Austausch mit Politiker:innen, Wissenschaftler:innen und Verbänden zum Erfolg führte. Während des Wahlkampfes 2016 konnten sie allen bis dahin im Berliner Abgeordnetenhaus vertretenen Parteien das Versprechen abringen, ein eigenständiges Schulfach Politik einzurichten. Nach neun Jahren Engagement und auch äußerst kontroversen Verhandlungen mit den verschiedensten Interessengruppen und politischen Akteur:innen kam im Schuljahr 2019/20 der Durchbruch.

Die zwei Stunden politische Bildung pro Doppeljahrgang sollen seitdem im Rahmen einer Kontingentlösung von acht (Integrierte Sekundarschulen) beziehungsweise zehn Wochenstunden (Gymnasien) für die Fächergruppe „Politik, Geschichte, Geografie und Ethik“ unterrichtet werden.⁸ Mit dieser Lösung sind jedoch aufgrund knapper Ressourcen für alle beteiligten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer neue Herausforderungen entstanden. Fragen der konstruktiven Konzeptionen, Stundenverteilungen bis hin zur Etablierung eines Integrationsfachs Gesellschaftswissenschaften prägen immer noch die Arbeit von Lehrer:innen, Fachbereichen an den Schulen sowie die Phasen der Lehrer:innenbildung. Das heißt, der Prozess einer erfolgreichen (Re-)Implementierung politischer Bildung beziehungsweise die konstruktive Gestaltung und Aufstellung des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts in Berlin ist nicht abgeschlossen, sondern in einer per-

⁸ Das heißt, für die Klassen 7/8 sowie für die Klassen 9/10 stehen acht Stunden insgesamt zur Verfügung, die jeweils auf zwei Schuljahre verteilt werden. Dabei gibt es aber Vorgaben für die einzelnen Fächer, mit wie vielen Stunden sie mindestens beziehungsweise höchstens angeboten werden können: „mindestens 1 und maximal 2 Wochenstunden Geschichte, 2 Wochenstunden Politische Bildung, mindestens 1 und maximal 2 Wochenstunden Geografie, mindestens 3 und maximal 4 Wochenstunden Ethik“ (ISS beziehungsweise „mindestens 2 und maximal 3 Wochenstunden Geschichte, 2 Wochenstunden Politische Bildung, mindestens 2 und maximal 3 Wochenstunden Geografie, mindestens 3 und maximal 4 Wochenstunden Ethik“ (Gymnasium), vgl. Land Berlin (2010: Anlagen 1 und 2).

manentem Ausgestaltung. Auch mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden Empfehlungen ausgesprochen, wie dieser Prozess weiter gefördert werden kann. Als eine erste Reaktion auf die von Lehrer:innen und Schulen geäußerten Bedarfe legte die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie im Herbst 2021 beispielsweise eine Fortbildungsreihe in Kooperation mit dem Lehrstuhl Politische Bildung/Politikdidaktik des Otto-Suhr-Instituts der Freien Universität Berlin auf, die 2022 startete und bisher dreimal wiederholt wurde. Dennoch bleibt – auch mit Blick auf die Ergebnisse dieser Studie – sichtbar, dass es weiterer Unterstützungs- und Fortbildungsformate bedarf, um die Angebote politischer Bildung auch in Zeiten permanenten gesellschaftlichen Wandels zu professionalisieren.

2.1.2 Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe: viele Schritte

Recht zeitgleich mit der Stärkung des Faches förderte die Bildungspolitik auch die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung mehr als zuvor. Dem Ansatz der Demokratiebildung liegt das Verständnis zugrunde, dass politische Bildung nicht nur Unterrichtsfach, sondern auch Unterrichts- und Schulprinzip ist (Achour 2025; Achour/Meyer-Heidemann 2020; SWK 2024). Während „politische Bildung als Prinzip aller Fächer“ sich auf inhaltliche, interdisziplinäre Verknüpfungen bezieht (beispielsweise die politische Dimension von Atomkraft, künstlicher Intelligenz, Genetik), kommt das Unterrichtsprinzip zum Ausdruck, wenn es um Kontroversität, Urteilsfähigkeit, Aktualität, Multiperspektivität etc. geht. Die teils sehr kontroversen Diskurse in und mit der erziehungswissenschaftlichen Demokratiepädagogik (vgl. zum Diskurs zum Beispiel Beutel et al. 2022) haben das Selbstverständnis politischer Bildung auch in Hinblick auf demokratische Mitbestimmung, anerkennende Kommunikation und politische Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten geschärft (Achour 2025). Diese Perspektiven drücken sich insbesondere im Konzept der Demokratiebildung aus. Als Schulprinzip wird sie vor allem realisiert durch Beteiligungsmöglichkeiten in den Gremien, Schüler:innenversammlungen und durch Schüler:innenprojekte. Zielsetzung ist, dass Lernende frühzeitig Demokratieerfahrungen machen (Dewey 1916/2000). Das Erleben von demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Diskriminierungsschutz kann dazu beitragen, „Schule als Ort der Demokratie“ im Sinne von Demokratiebildung zu erfahren. Diese verschiedenen Dimensionen politischer Bildung wurden in Berlin in einer „integrativen Gesamtstrategie“ zur politischen Bildung an Berliner Schulen zusammengefasst (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2019). Sie verfolgt das Ziel, Teilhabe an Entscheidungs-

prozessen und demokratische Handlungsmöglichkeiten auch über den Unterricht hinaus im Schulleben erfahrbar zu machen.

Curricular wurden die Ziele der Gesamtstrategie im Jahr 2020 im Orientierungs- und Handlungsrahmen (OHR) für das übergreifende Thema Demokratiebildung niedergelegt (Achour et al. 2020a), das heißt, die zuständige Senatsverwaltung hat politische Bildung über das Fach hinaus im Sinne der Demokratiebildung als zentrales Querschnittsthema für die Berliner Schule gesetzt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015b). Um die Demokratiebildung zu fördern, hat das Berliner Abgeordnetenhaus im Haushaltsgesetz über den Doppelhaushalt 2020/21 ab Januar 2021 die Einrichtung eines neuen Programms „Politische Bildung an Berliner Schulen“ beschlossen. Alle öffentlichen Berliner Grund- und weiterführenden Schulen können im Umfang von 2.700 Euro damit Formate, Workshops etc. für Prozesse der demokratischen Schulentwicklung finanzieren. Das Budget kann für Angebote für Schüler:innen wie auch Kollegien verwendet werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2019; Senatskanzlei – Wissenschaft und Forschung Berlin 2020). Im Dezember 2024 hat allerdings das Berliner Abgeordnetenhaus für das Haushaltsjahr 2025 ein flexibles Berliner Schulbudget eingeführt. In dessen Rahmen werden die Mittel für die politische Bildung mit den Budgets für Schülerfahrten, Personalkosten, die Ausstattung der Schulbibliotheken sowie Lehr- und Lernmittel in einem Budget gebündelt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2024). Ob bei einer solchen Konkurrenz wichtiger Posten die bisherigen Summen weiterhin für die politische Bildung verwendet werden, bleibt abzuwarten.

All diese aufgezeigten schulpolitischen Entwicklungen stehen in Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie (s.u.).

3

Die Studie 2024/25

3.1 Die Vorgängerstudien – „Wer hat, dem wird gegeben“ und „Zwischen Status quo und State of the Art“

Der vorliegenden Studie gehen zwei thematisch gleich gelagerte Studien voraus (Achour/Wagner 2019; Achour/Höppner/Jordan 2020). Um einen Einblick in die Angebote politischer Bildung zu erhalten, wurden im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung im Jahr 2018 bundesweit circa 3.400 Lernende befragt. Aus dieser Befragung entstand die bundesweite Auswertung mit dem Titel „Wer hat, dem wird gegeben. Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen“ (Achour/Wagner 2019). Der Titel verweist auf den zentralen Befund, dass sich die soziale Ungleichheit an den Schulformen mit einem ungleichen Zugang zu Angeboten der politischen Bildung und Demokratiebildung deckt.

Darüber hinaus wurde im Jahr 2020 eine Berliner Sonderauswertung herausgebracht, die auf den Antworten von circa 600 Berliner Schüler:innen beruhte: „Zwischen Status quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen“ (Achour/Höppner/Jordan 2020). Die Berliner Studie aus dem Jahr 2020 lieferte spezifische Daten für diesen Zeitpunkt („Status quo“). Die Befragungen im Jahr 2018 fanden vor den schulpolitischen Maßnahmen der Implementierung des Faches, der Veröffentlichung des Orientierungs- und Handlungsrahmens Demokratiebildung und der Förderung der Demokratiebildung durch die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel für jede Schule statt.

An diese Vorgängerstudien und ihre Ergebnisse knüpft die Befragung aus dem Jahr 2024 an, um einerseits Einblicke in den Status quo der politischen Bildung als Fach und Querschnittsaufgabe aus der Perspektive der Lernenden zu erhalten. Andererseits interessieren besonders die politischen Einstellungen der befragten Berliner Schüler:innen an den verschiedenen Schulformen (Gymnasien, Sekundar-/Gemeinschaftsschulen sowie OSZ/beruflichen Schulen) in den Jahrgangsstufen 9–10 sowie 11–13. Schließlich können aus Erkenntnissen über den Prozess von politischer Bildung und Demokratiebildung einerseits und dem Outcome (politische Einstellungen) andererseits Zusammenhänge beschrieben, interpretiert und in Handlungsempfehlungen überführt werden. Auch wenn es sich nicht um eine

Repräsentativbefragung handelt, so ermöglichen die Ergebnisse dennoch einen Einblick in die Situation an Berliner Schulen und lassen konstruktive Schlussfolgerungen für die Berliner Bildungspolitik und die Schulen zu.

3.2 Schwerpunktthemen und Fragestellungen der Studie

Um die beschriebenen Ziele zu erreichen, greift die vorliegende Studie den Dreischritt der zentralen Leitfragen der Vorgängerstudien (Achour/Höppner/Jordan 2020: 24–25; Achour/Wagner 2019: 24–25) auf:

1. Welche Angebote politischer Bildung und von Demokratiebildung existieren an den Berliner Schulen ab der Jahrgangsstufe 9 bis in die Oberstufe?
2. Über welche Politikkompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Schüler:innen ihrer Einschätzung nach?
3. Welche Rückschlüsse für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Berliner Schule sind möglich und welche Handlungsempfehlungen lassen sich formulieren?

Um sich diesen Fragen anzunähern, werden im Rahmen der Studie analog zu den Vorgängerstudien Indikatoren untersucht, die sowohl Aussagen über die Voraussetzungen der Schüler:innen („Input“), den Prozess der politischen Bildung als auch über deren mögliche Wirkungen („Output/Outcome“) liefern (vgl. das in der Vorgängerstudie von Achour und Wagner entwickelte Modell zur Untersuchung der Relevanz politischer Bildung an Schulen, Achour/Wagner 2019: 30). Die folgenden Erläuterungen der Dimensionen (Input, Prozess und Output) wurden daher in Teilen aus der bundesweiten Studie (Achour/Wagner 2019: 28–30) übernommen und angepasst.

Bezüglich des Inputs wurden die Schüler:innen unter anderem zur Jahrgangsstufe und Schulform befragt sowie ihr kulturelles Kapital und eine mögliche Migrationsgeschichte erhoben. Nicht erhoben wurden soziale und ökonomische Variablen wie zum Beispiel der Bildungsabschluss oder das Einkommen der Eltern. Hierzu wäre einerseits das Einverständnis der Eltern notwendig gewesen, was möglicherweise zu großen Ausfällen bei der Teilnahme geführt hätte. Andererseits hätten die Schüler:innen vermutlich nicht verlässlich über das Einkommen der Eltern Auskunft geben können oder wollen. In den Vorgängerstudien (Achour/Wagner

2019; Achour/Höppner/Jordan 2020) zeigte sich, dass das soziale Kapital eng mit dem kulturellen Kapital in Zusammenhang steht, ein vergleichbarer Zusammenhang lässt sich auch in Anlehnung an andere Studien (zum Beispiel Zick/Küpper/Mokros 2023) annehmen.

Auch die Lehrkräfte und ihr Unterricht (Ausbildung, Unterrichtsstil, Alter etc.) stellen mögliche Indikatoren für den Input politischer Bildung dar. Sie wurden aus forschungsökonomischen Gründen nicht befragt. Die erhobene Wahrnehmung des Unterrichtsstils durch die Schüler:innen kann diese Facette allerdings teilweise abbilden. So wurden sie nach der Berücksichtigung didaktischer Prinzipien und Kompetenzförderung befragt. Insgesamt legt die Untersuchung einen Schwerpunkt auf die prozess- und outputbezogenen Aspekte.

Als zentrale Indikatoren einer gelungenen politischen Bildung und Demokratiebildung (Prozessdimension) wurden in dieser Studie analog zu den Vorgängerstudien folgende Aspekte herangezogen: zeitlicher Umfang des Faches Politik, zentrale Inhaltsfelder der politischen Bildung in den Lehrplänen, Förderung domänenspezifischer Kompetenzen, Berücksichtigung didaktischer Prinzipien als „Gütekriterien“, Angebote außerschulischer Kooperationen, Formate der Demokratiebildung, Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Schule, demokratisches Schulklima. Sie stellen qualitative und quantitative Faktoren des Einflusses auf Lerngelegenheiten der politischen Bildung dar und sind daher für die oben genannten Ziel- und Fragestellungen von zentralem Interesse.

Zur Outcome-Dimension, die übergeordnet als Politikkompetenz bezeichnet wird, lassen sich Wissen, Einstellungen und Verhalten zählen (vgl. Detjen et al. 2012; Abs et al. 2024). Das Modell der Politikkompetenz nach Detjen et al. (2012) beinhaltet zudem explizit die Urteils- und Handlungskompetenz. Aufgrund begrenzter Ressourcen wurden weder ein Wissens- noch ein Kompetenztest bei den Schüler:innen durchgeführt; bezüglich der Wissensdimension wurden sie jedoch in dieser Studie zu einigen Aspekten um eine Selbsteinschätzung gebeten. 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 Demokratie und Politik und sozialen Gruppen (Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: vgl. Zick/Küpper/Mokros 2023) sowie die sogenannte Sonntagsfrage (Wahlabsicht).

Hervorzuheben ist, dass es sich bei dem beschriebenen Modell um kein abschließendes Wirkungsmodell der politischen Bildung handelt, das alle für die politische Bildung relevanten Aspekte berücksichtigt. Denn sowohl der Prozess als auch der Outcome werden von verschiedensten Sozialisationsinstanzen innerhalb und außerhalb von Schule beeinflusst, wie zum Beispiel Lehrer:innen, Familie, Freund:innen, (sozialen) Medien, die in dieser Studie, die sich auf die schulische politische Bildung aus der Wahrnehmungsperspektive von Schüler:innen konzentriert, nicht untersucht wurden.

Im Folgenden werden die konkreten Schwerpunktthemen und nachgeordneten Fragen, auf die sich die Studie bezieht, kurz erläutert und begründet. Umfassendere Definitionen der zugrunde liegenden Begriffe, Konstrukte und Theorien finden sich jeweils in den Kapiteln, in denen die Ergebnisse dargestellt werden. Ein Überblick über zentrale konzeptionelle Zusammenhänge in der politischen Bildung und der Politikwissenschaft findet sich zudem in den Vorgängerstudien (zum Beispiel Achour/Wagner 2019: 28–39).

3.2.1 Stundenumfang politischer Bildung: Gymnasien, Sekundar- und Berufsschulen im Vergleich

Aufgrund der Kontingentregelung für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in Berlin mit zehn Stunden in den Doppeljahrgangsstufen an Gymnasien und mit acht an den Sekundarstufen soll die Stundenverteilung des Politikunterrichts untersucht werden: Berichten die Lernenden von einer Stärkung des Faches „Politische Bildung“? Wie wirkt sich das ungleiche Kontingent an den Schulformen auf den Umfang politischer Bildung als Fach aus? Die Tatsache, dass die Schulen dies selbst gestalten können, aber die Ressourcen für jedes einzelne Fach knapp sind, wurde von den Lehrer:innen und Schul(leitung)en äußerst kontrovers diskutiert. Daher sind die von den Lernenden wahrgenommenen Umsetzungen, auch in Kombination mit ihrer Einschätzung des Unterrichts, für die Untersuchung von besonderem Interesse. Da die strukturell verankerte Stundenverteilung in der gymnasialen Oberstufe entlang der Grund- und Leistungskurse voraussehbar ist, interessiert hier besonders die Stundenverteilung an den OSZ/beruflichen Schulen: Inwiefern unterscheidet sich das fachliche Angebot nach Klasse 10 an den OSZ/beruflichen Schulen von dem der allgemeinbildenden Schulen und welche Zusammenhänge lassen sich für den Outcome der Schüler:innen beschreiben?

Die Ergebnisse bilden nicht nur die Quantität der Unterrichtsstunden und ihre Verteilung ab, sondern erlauben es auch, Handlungsempfehlungen zum Beispiel für die Entwicklung schulinterner Curricula zu formulieren.

3.2.2 Politik als Einzelfach oder Integrationsfach?

Die Kontingentregelung führt ebenfalls dazu, dass ein Teil der Schulen „Politische Bildung“ als Integrationsfach mit Geschichte, Geografie und in Teilen auch mit Ethik anbietet. Integrationsfächer beinhalten Chancen („vernetztes Lernen“, umfangreiche Stundenanzahl), aber auch Risiken („fachfremder Unterricht“) (Busch/Dittgen/Mönter 2022). Die Lernenden werden nach der jeweiligen Aufstellung des Faches befragt sowie darum gebeten, es zum Beispiel hinsichtlich der Anwendung politikdidaktischer Prinzipien und domänenspezifischer Kompetenzförderung zu bewerten. Dies verfolgt ebenfalls die Zielsetzung, aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen abzuleiten und dabei Desiderate zu benennen oder Best Practice zu beschreiben.

3.2.3 Inhalte, domänenspezifische Kompetenzen, politikdidaktische Prinzipien (Selbsteinschätzung)

Der Studie liegt die These zugrunde, dass nicht nur die Menge politischer Bildung, sondern auch ihre Qualität bedeutsam für die politische Selbstwirksamkeit sowie Einstellungen ist. Daher werden die Lernenden einerseits danach befragt, welche Kompetenzen ihrer Ansicht nach im Politikunterricht gefördert werden: Wissen, Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (vgl. Detjen et al. 2012). Andererseits werden didaktische Prinzipien operationalisiert (zum Beispiel Kontroversität, Problemorientierung, Exemplarität, Aktualität) (vgl. Achour et al. 2020b), um die Lernenden um ihre Einschätzung zu bitten, wie umfassend diese im Unterricht zum Tragen kommen.

Darüber hinaus werden die Schüler:innen nach den Inhalten im Politikunterricht gefragt. Lassen sich zum Beispiel Desiderate erkennen, die vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und Herausforderungen wie Autoritarismus, Digitalisierung, Hatespeech/Echokammern, Klimakrise etc. inhaltlich zu kurz zu kommen scheinen?

3.2.4 Verankerung von Demokratiebildung

3.2.4.1 Operationalisierung des Konzepts Demokratiebildung

Was genau unter Demokratiebildung zu verstehen ist, ist bis dato wissenschaftlich kontrovers und nicht konsensuell geklärt (Achour 2025, 2021; Kenner/Nagel 2022). Entlang des OHR Demokratiebildung (Achour et al. 2020a) wird das Konstrukt wie folgt operationalisiert (vgl. Achour 2025):

- a) politische Bildung über Demokratie: zum Beispiel im Fach „Politische Bildung“
- b) politische Bildung durch Demokratie: zum Beispiel demokratiebildende Angebote, auch in Kooperation mit außerschulischen Trägern, demokratische Unterrichtskultur, gewaltfreie Kommunikation, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Schule, Möglichkeiten der Umsetzung politischer Anliegen in der Schule, im sozialen Nahraum, digital
- c) politische Bildung für Demokratie: politische Einstellungen, politische Selbstwirksamkeit (s. u.)

3.2.4.2 Demokratiebildung als Umsetzung der Gesamtstrategie politische Bildung

Erhoben wird anhand der Antworten der Lernenden, inwiefern sie Formate der Demokratiebildung an Berliner Schulen zu verschiedenen Themen erlebt haben (zum Beispiel Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus/Diskriminierung, Nachhaltigkeit, Mobbing, Verschwörungsglauben, Sexismus). Dies bezieht sich auch auf Kooperationen mit außerschulischen Trägern, die die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie finanziell fördert (s. o.). All dies erlaubt Rückschlüsse, wie stark die Schulen, möglicherweise differenziert nach Schulformen und Jahrgangsstufen, die (geförderten) Angebote nutzen. Die Ergebnisse erlauben auch, vor dem Hintergrund von Zusammenhängen mit Einstellungen oder Selbstwirksamkeit gezielt Empfehlungen auszusprechen. So wird beispielsweise danach gefragt, wie die Lernenden ihr Wissen zu verschiedenen Ideologien der Ungleichwertigkeit einschätzen (zum Beispiel Antisemitismus, Verschwörungsglauben).

3.2.4.3 Demokratiebildung für eine demokratische Unterrichts-, Kommunikations- und Schulkultur

Befragt werden die Lernenden nach ihrer Einschätzung des Schulklimas, beispielsweise inwiefern sie die Schule und die dortige Kommunikation als gewaltfrei, diskriminierungssensibel sowie wertschätzend (Piezunka 2023) wahrnehmen.

Auch interessiert die Forschendengruppe hier, inwiefern die Schüler:innen die Schule als Ort erleben, an dem das Reagieren auf antidemokratische Vorfälle oder Nachhaltigkeit in einem weiten Begriffsverständnis eine Rolle spielt. Hintergrund ist, dass davon ausgegangen wird, dass eine solche demokratische Kommunikationskultur ebenso zentral für Demokratieerfahrungen ist wie Möglichkeiten der Mitbestimmung und -gestaltung. In der Gesamtschau werden so in der Schule Demokratieerfahrungen ermöglicht (Diedrich 2008), die auch mit positiven Effekten auf das Ablehnen demokratie- und menschenfeindlicher Einstellungen einhergehen können. Entsprechende Befunde zeigen sich in der Arbeitswelt (Kiess/Schmid 2020).

3.2.4.4 Demokratiebildung für eine demokratische Mitbestimmung und Mitgestaltung des Schullebens

Die Lernenden werden danach gefragt, welche Formate der Mitbestimmung und Mitgestaltung an ihren Schulen verankert sind und an welchen sie teilnehmen. Klassenräte und Schüler:innenvertretungen sind schulgesetzlich verankert. Träger wie „mehr als lernen e.V.“ (Mehr als Lernen 2023), die Schüler:innen in der Wahrnehmung dieser rechtlich verbrieften Mitbestimmungsmöglichkeiten unterstützen und motivieren, berichten allerdings, dass diese nur von wenigen genutzt werden beziehungsweise die Gestaltungsmöglichkeiten in diesem Rahmen nicht bekannt sind. Die erhobenen Daten ermöglichen hierin einen Einblick und erlauben, Empfehlungen zu formulieren.

Überdies ist von Interesse, inwiefern die politische Handlungsfähigkeit der befragten Schüler:innen gefördert und/oder ermöglicht wird. Seit geraumer Zeit hat sich eine Debatte darüber entzündet, dass Schule als Ort von Demokratieerfahrungen auch Raum für politische Aktionen geben sollte (Achour/Gill 2020; Kenner 2021), wenn Lernende diese wünschen und anstoßen. Auch mit Blick auf soziale Ungleichheiten kann Schule ein Ort sein, der allen Heranwachsenden einen Zugang zum politischen Engagement und Handeln ermöglichen kann.

Dem stehen Positionen gegenüber, die politisches Handeln vor allem auf simulatives Handeln in Form von Planspielen, Debatten, Rollenspielen beschränkt sehen und reales Handeln als widersprüchlich zum Beutelsbacher Konsens bewerten, da damit Gefahren wie Überwältigung einhergehen könnten (Oberle 2013). Politikdidaktische Studien verweisen allerdings auf einen positiven Zusammenhang von politischen Handlungsmöglichkeiten und politischen Einstellungen sowie Partizipation(sbereitschaft) (Wohnig 2021).

3.2.5 Politische Einstellungen und Selbstwirksamkeit

Aufgrund der Zunahme von rechten, antisemitischen und menschenfeindlichen Einstellungen sowie eines Rückgangs des Vertrauens in die Demokratie, ihre Institutionen und Akteur:innen ist es besonders relevant, die Lernenden zu diesen Aspekten zu befragen. Von besonderem Interesse ist dabei, die Ergebnisse in Zusammenhang mit den Angeboten an politischer Bildung, Demokratiebildung sowie der demokratischen Schulkultur zu analysieren. Daran lassen sich zentrale Erkenntnisse ablesen, um Empfehlungen zu formulieren, die vor dem Hintergrund der oben dargelegten umfassenden Reichweite schulischer politischer Bildung noch einmal besonders bedeutsam sein können. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die politische Selbstwirksamkeit der befragten Schüler:innen. Diese ging in bisherigen Studien, wenn sie als (eher) hoch eingeschätzt wurde, häufig mit einem höheren Demokratievertrauen und einer deutlicheren Ablehnung rechter und menschenfeindlicher Einstellungen einher (Zick/Küpper/Mokros 2022: 23). Da Berlin im Dezember 2023 das Wahlalter für die Abgeordnetenhauswahlen auf 16 Jahre gesenkt hat, wurde für die aktuelle Studie die sogenannte Sonntagsfrage aufgegriffen, schließlich geht mit dieser Verfassungsänderung auch eine Bedeutungszunahme schulischer politischer Bildung einher, da ein Großteil der befragten Lernenden zu den Neuwähler:innen gehören wird.

Vor dem Hintergrund der multiplen Krisen wurde ebenfalls eine Frage zu den Zukunftssorgen aufgenommen, um beispielsweise Zusammenhänge mit Themen, welche die Befragten benennen, zu beleuchten beziehungsweise Empfehlungen für die politische Bildung zu formulieren.

Folgende Einstellungen werden erhoben:

- Interesse an Politik
- Vertrauen in die Demokratie, ihre Institutionen und Akteur:innen
- Demokratie- und Politikvorstellungen
- Zukunftssorgen (Krisen)
- Sonntagsfrage/Wahlabsicht
- Gesellschaftliches Engagement und politische Partizipation
- Internale und externale Selbstwirksamkeit
- Ausgewählte Syndrome Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Abwertung von Migrant:innen und Asylsuchenden, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Hetero-/Sexismus, Klassismus

4

Methode

Datenerhebung

Die vorliegende Studie basiert auf Befragungsdaten von 1.302 Berliner Schüler:innen an Gymnasien, Integrierten Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen und Oberstufenzentren (OSZ)/beruflichen Schulen, die im Sommer 2024 mit einem Online-Fragebogen erhoben wurden.

Mit Ziel und Inhalt schließt die Untersuchung wie oben dargelegt an die zwei vorhergehenden Studien „Wer hat, dem wird gegeben. Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen“ (Achour/Wagner 2019) und „Zwischen Status quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen“ (Achour/Höppner/Jordan 2020) an. Auch das Erhebungsinstrument korrespondiert mit diesen beiden Studien. Als Grundlage der Datenerhebung kam in der vorliegenden Studie ebenfalls ein standardisierter Fragebogen mit einer Bearbeitungszeit von etwa 45 Minuten zum Einsatz. Struktur und Aufbau lehnen sich überwiegend an die zuvor genutzten Fragebögen an. Dies ermöglicht es, an die bestehenden Befunde anzuknüpfen. Zudem lassen sich Hinweise auf Entwicklungen, zum Beispiel im Anschluss an die oben beschriebene Stärkung des Faches „Politische Bildung“ in der Berliner Studententafel, nachzeichnen.

Um zugleich aktuellen Entwicklungen Raum zu geben, wurde das Erhebungsinstrument in Teilen angepasst beziehungsweise erweitert. So werden beispielsweise zusätzlich die Aspekte Klassismus und Sexismus im Rahmen der Einstellungsfragen abgebildet sowie das Thema Nachhaltigkeit vertieft aufgenommen. Der Allgegenwart von Krisendiskursen wird im Fragebogen Rechnung getragen, indem die Schüler:innen über ihre Sorgen befragt werden. Aufgrund der zahlreichen Wahlen kurz vor und nach dem Erhebungszeitraum (Europawahl, Landtagswahlen in Sachsen, Thüringen und Brandenburg) und der Herabsetzung des Wahlalters bei der Europawahl sowie der Wahl zum Abgeordnetenhaus von Berlin wurde die klassische Sonntagsfrage in den Fragebogen aufgenommen.

Bei der Konstruktion der Frageformate und Antwortskalen, die jeweils einleitend in den Kapiteln der Ergebnisdarstellung beschrieben werden, stand die Vergleich-

barkeit, aber auch ein niedrigschwelliger Zugang im Fokus. Der angepasste Fragebogen wurde im Vorfeld der Erhebung mit zwei 10. Klassen an einem brandenburgischen Gymnasium schüler:innenorientiert reflektiert. Die Schüler:innen haben den Fragebogen erprobt, schriftlich kommentiert und in Gruppengesprächen gemeinsam mit dem Projektteam reflektiert. Ziel ist es insbesondere gewesen, die Verständlichkeit und Passgenauigkeit der Formulierungen abzusichern.

Das Forschungsdesign wurde mit der Umstellung auf die Online-Datenerhebung wesentlich erneuert. Als Plattform hierfür diente SoSci Survey. Die Vorteile gegenüber einem Paper-Pencil-Format liegen nicht nur in der Praktikabilität und Niedrigschwelligkeit eines solchen Verfahrens begründet. Vielmehr lässt sich damit möglicherweise die Antwortbereitschaft erhöhen, da die Angaben der Schüler:innen mit dem Abschluss der Befragung digital direkt anonym an das Forschungsteam übermittelt werden, während die ausgefüllten Fragebögen von den Lehrkräften eingesammelt wurden. Allerdings lässt sich auch eine potenziell geringere Verbindlichkeit als bei einem Papierfragebogen vermuten, was in der vorliegenden Studie mutmaßlich am mit 20% relativ hohen Anteil an nicht beendeten Fragebögen deutlich wird.⁹

Die Datenerhebung fand zwischen Juni und Juli 2024 im Anschluss an die Studiengenehmigung durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie statt. Alle teilnehmenden Schulen haben einen Zugangslink zum Online-Fragebogen und Informationsmaterial zur Studie sowie eine Anleitung zur Durchführung der Befragung erhalten. Die Durchführungsverantwortung lag damit maßgeblich bei den Lehrkräften. Um eine hohe Schöpfungsquote über Teilnahmeverbindlichkeit zu erreichen, ist die nicht zufällige Stichprobe durch bestehende Kontakte und direkte Ansprache von Lehrkräften an Berliner Schulen entstanden. Insofern ist die Stichprobe als *convenience sample* einzuordnen, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist (vgl. Döring 2023: 308). Die Studie erhebt daher keinen Anspruch auf Repräsentativität und verzichtet auf eine schließende Statistik sowie die Berechnung und Angabe von Signifikanzen.

Statt verallgemeinerungsfähige Befunde zu generieren, ist es vielmehr Ziel der Studie, vielseitige Einblicke in den Status quo politischer Bildung als Fach und Querschnittsaufgabe in Berlin zu gewinnen. Bei der Ansprache der Schulen wurde

⁹ Die Fragen in nicht vollständig beziehungsweise nicht bis zum Ende ausgefüllten Fragebögen, die die Schüler:innen beantwortet hatten, wurden in die Auswertung jedoch mit einbezogen.

daher auf eine möglichst breite Vertretung aller zu untersuchenden Schulformen geachtet, um einen verbesserten Querschnitt zu erreichen und somit die methodisch limitierenden Aspekte des *convenience sample* zu verbessern (vgl. Döring 2023: 308). Zugleich hat sich das Forschungsteam für dieses Vorgehen entschieden, weil es die Zielsetzung verfolgte, vor dem Hintergrund der Netzwerkkontakte sowohl Schulen als auch Schüler:innen zu erreichen, die vermutlich sonst nicht an einer solchen Befragung teilgenommen hätten. Gründe dafür können fehlende zeitliche Ressourcen sein, die Sorge der Lehrkräfte vor mangelndem Wissen oder Kompetenzen oder (vermeintlich) problematischen politischen Einstellungen der Schüler:innen.

Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte explorativ mit quantitativen Methoden mit dem Programm SPSS Statistics Version 29. Weil die Stichprobe nicht repräsentativ ist, bleibt die statistische Auswertung deskriptiv (Schnell/Hill/Esser 2013: 265 ff.). Eine für das Forschungsinteresse wesentliche Rolle spielen dabei Häufigkeits- und Mittelwertbeschreibungen, insbesondere bei verschiedenen Gruppenvergleichen. Die Mittelwerte werden in der unten stehenden Ergebnisdarstellung auf eine Nachkommastelle gerundet angegeben.

An relevanten Stellen wurden ausgewählte Variablen zudem auf bi- und multivariate Zusammenhänge geprüft. Zentral sind dabei der Bravais-Pearson-Korrelationskoeffizient für die Korrelationsanalyse intervallskalierteter Variablen sowie der Korrelationskoeffizient Eta, um Zusammenhänge zwischen einer nominal- und einer intervallskalierten Variable zu untersuchen. Um den Zusammenhang zweier dichotomer Variablen zu untersuchen, wurde der Phi-Koeffizient berechnet.

Für Konstrukte, die anhand theoretischer Vorüberlegungen klar umrissen und operationalisiert werden konnten, wurden ungewichtete additive Mittelwertindizes gebildet. Zur näheren Exploration weniger deutlich umrissener Konstrukte wurden varimax-rotierte Faktorenanalysen mit der Extraktionsmethode Hauptachsen-Faktorisierung durchgeführt. Hier konnten auch latente Variablen aufgedeckt werden.

Weitere genutzte statistische Mittel wie auch das konkrete Vorgehen werden zur besseren Nachvollziehbarkeit an den entsprechenden Stellen in der Ergebnisdarstellung dargelegt.

5

Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 1.302 Schüler:innen teil. Befragt wurden Schüler:innen der Klassen 9–13 an den allgemeinbildenden Schulen sowie an den OSZ/beruflichen Schulen. OSZ/berufliche Schulen bieten verschiedene Bildungsbereiche an, insbesondere die Berufsvorbereitung (IBA), die Berufsausbildung sowie der Erwerb des Abiturs oder Fachabiturs sind möglich. In der Befragung wurden diese Gruppen nicht differenziert und als Schüler:innen der OSZ/beruflichen Schulen zusammengefasst.¹⁰

Von den 1.302 Schüler:innen geben 16,0% an, eine Integrierte Sekundarschule (ISS) oder eine Gemeinschaftsschule (GemS) zu besuchen, 50,3% besuchen ein Gymnasium und 7,7% ein OSZ oder eine berufliche Schule. Die unterschiedlichen Größen der Befragungsgruppen müssen im Folgenden bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. 25,3% geben ihre Schulform nicht an.¹¹

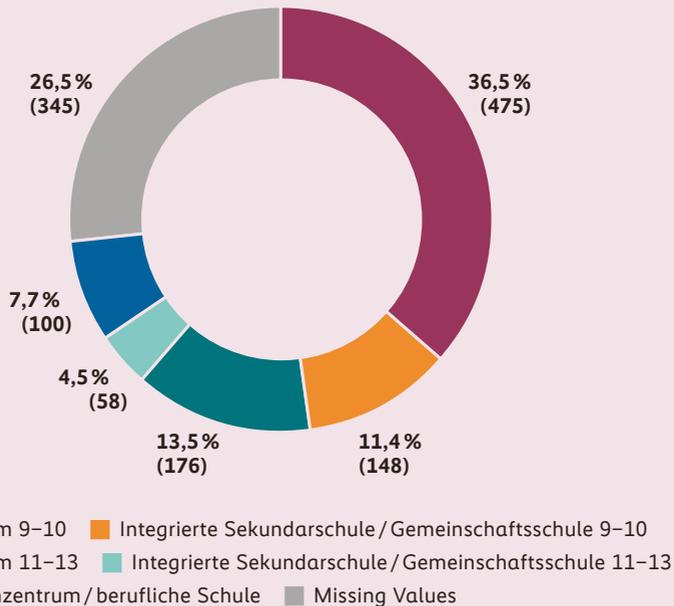
Bei den Klassenstufen geben mit 44,2% die meisten Schüler:innen die 10. Klasse an, die Klasse 9 20,2%. Jahrgang 11 ist mit 21,5% vertreten. Aus der 12. (6,5%) sowie der 13. Klasse (0,3%) nahmen dagegen wenige Schüler:innen teil. Dieser Umstand lässt sich dadurch erklären, dass der Befragungszeitraum vor den Sommerferien lag, sodass für Abiturient:innen der Jahrgangsstufen 12/13 kein regulärer Unterricht mehr stattfand und sie für die Studie im Kursverbund nicht mehr zur Verfügung standen.

¹⁰ Vgl. zu den Ausrichtungen an den OSZ/beruflichen Schulen Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2025).

¹¹ Dieser Anteil wird in der grafischen Darstellung als „Missing Values“ angegeben und lässt sich vor allem damit erklären, dass die Schulform im letzten Teil des Fragebogens abgefragt wurde und ein Teil der Befragten diesen, wie oben dargestellt, nicht bis zum Ende ausgefüllt hat. Damit konnten die Befragten für die Gruppenvergleiche keiner Schulform zugeordnet werden, ihre Angaben wurden jedoch in die Berechnungen für die Gesamtkohorte mit einbezogen (vgl. Kap. 4).

Stichprobe (n=1.302)

nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent und absoluten Zahlen)*



* Aufgrund der auf eine Nachkommastelle gerundeten Darstellung der exakten Prozentwerte kann es in den Grafiken und Tabellen in der Summe der gerundeten Werte leichte Abweichungen zu 100% geben, etwa 99,9% oder 100,1%.

Für die folgenden Ergebnisdarstellungen wurden analog zu den vorangehenden Studien (Achour/Wagner 2019; Achour/Höppner/Jordan 2020) Gruppen nach Jahrgangsstufen und Schulform zusammengefasst. Demnach nahmen in den Jahrgangsstufen 9–10 an den Gymnasien 475, an den Integrierten Sekundarschulen und Gesamtschulen 148 Schüler:innen teil (vgl. Abb. 1). In den Jahrgangsstufen 11–13 nahmen 176 Schüler:innen von Gymnasien sowie 58 Schüler:innen von Integrierten Sekundarschulen/Gesamtschulen teil. Lernende an OSZ/beruflichen Schulen sind in der Stichprobe mit 100 Befragten vertreten. Auch diese unterschiedlichen Gruppengrößen müssen bei der Ergebnisinterpretation beachtet werden.

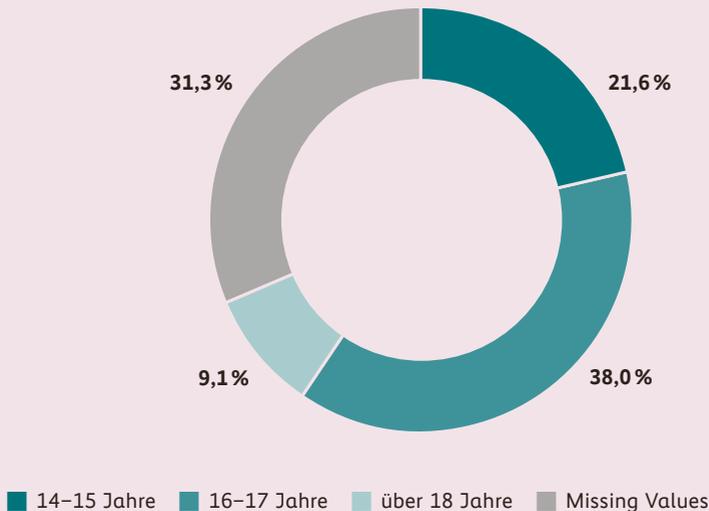
Stichprobe nach Bezirk*

	Häufigkeit	in Prozent
Steglitz-Zehlendorf	309	23,7%
Mitte	135	10,4%
Tempelhof-Schöneberg	96	7,4%
Treptow-Köpenick	86	6,6%
Friedrichshain-Kreuzberg	84	6,5%
Neukölln	68	5,2%
Reinickendorf	64	4,9%
Charlottenburg-Wilmersdorf	60	4,6%
Pankow	36	2,8%
Spandau	20	1,5%
Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg	9	0,7%
Missing Values	335	25,7%
Gesamt	1.302	100,0%

* Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden die Bezirke Marzahn-Hellersdorf und Lichtenberg zusammengefasst.

Stichprobe nach Alter

(in Prozent)



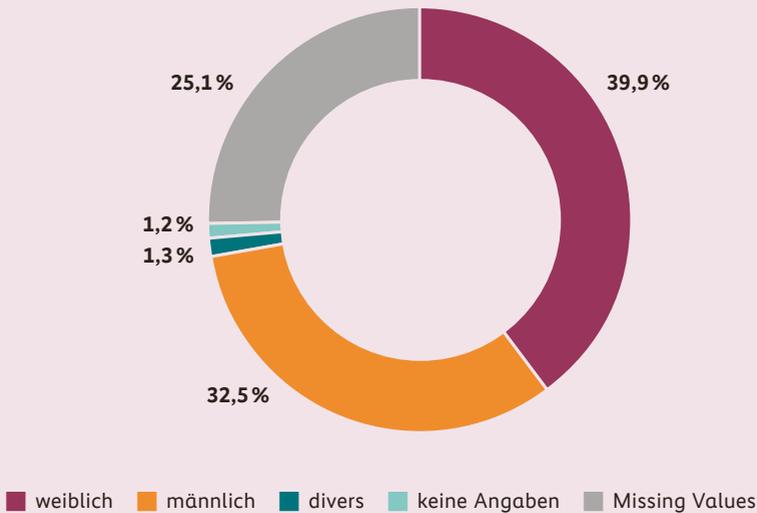
Neben Schulform und Klassenstufe wurden auch die Bezirke erhoben, in denen die Befragten zur Schule gehen (vgl. Tab. 1). Anhand der Angaben wird deutlich, dass große Anteile der Befragten in Steglitz-Zehlendorf (23,7%) und Mitte (10,4%) die Schule besuchen. Die anderen Bezirke sind mit weniger als 8% der Befragten jeweils geringer vertreten, wobei in den meisten Bezirken¹² immer noch größere Gruppen von jeweils mehr als 50 Schüler:innen an der Befragung teilgenommen haben.

Von Interesse für die Erhebung ist auch das Alter der Befragten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionen über die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre weisen darauf hin, wie bedeutsam der Vergleich politischer Einstellungen und Partizipation von Schüler:innen verschiedener Altersgruppen ist. 21,6% der Befragten waren zum Befragungszeitraum 14 oder 15 Jahre alt (vgl. Abb. 2). Mit

¹² Ausnahmen bilden Marzahn-Hellersdorf, Lichtenberg, Pankow und Spandau.

Stichprobe nach Geschlecht

(in Prozent)



38% gibt der größte Teil an, 16 bis 17 zu sein. Über 18 waren 9,1%. 31,3% machen hier keine oder ungültige Angaben.

39,9% der Gesamtkohorte geben an, weiblich zu sein (vgl. Abb. 3). Ein etwas geringerer Teil, 32,5%, bezeichnet sich als männlich. Als divers bezeichnen sich mit 17 Personen 1,3% der Befragten, sodass die (Teil-)Ergebnisse dieser Gruppe im Rahmen der Studie mit gebotener Zurückhaltung und allenfalls als Hinweise interpretiert werden können. Bei 26,3% fehlt die Auskunft zum Geschlecht.

65,7% der befragten Schüler:innen sind in Deutschland geboren, 9,1% nicht (vgl. Tab. 2). 25,2% haben hierzu keine Angabe gemacht. 49,8% der Befragten haben nur die deutsche Staatsangehörigkeit, 18,5% neben der deutschen noch mindestens eine weitere Staatsangehörigkeit. 5,6% besitzen eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit und 1,1% besitzen keine Staatsangehörigkeit (vgl. Tab. 3). 37,9% der Schüler:innen sprechen daheim nur deutsch, 33,8% sprechen deutsch

Stichprobe nach Geburtsort

Tab. 2

Frage: Bist Du in Deutschland geboren?	Häufigkeit	in Prozent
Ja	855	65,7%
Nein	119	9,1%
Missing Values	328	25,2%
Gesamt	1.302	100,0%

und andere Sprachen und 2,9% sprechen nur andere Sprachen zu Hause (vgl. Tab. 4). Mit 10,1% ist die am meisten vertretene Fremdsprache, die Schüler:innen zu Hause sprechen, Englisch (vgl. Tab. 5). Darauf folgen Türkisch mit 8,3% und Arabisch mit 6,9%. An Gymnasien spricht eine knappe Mehrheit der Schüler:innen (55,0%) nur deutsch zu Hause, an ISS/GemS dagegen über die Hälfte (57,2%) neben Deutsch noch mindestens eine andere Sprache (vgl. Tab. 4).

In dieser Studie wird das soziale Merkmal einer familiären Migrationsgeschichte operationalisiert mit der Angabe einer weiteren oder anderen Staatsangehörigkeit als der deutschen sowie keiner Staatsangehörigkeit. Ebenso vermuten wir eine familiäre Migrationsgeschichte, wenn zu Hause weitere Sprachen als Deutsch oder nur (eine) andere als Deutsch gesprochen werden. Damit entscheiden wir uns in Anlehnung an das Statistische Bundesamt für den Begriff „Menschen mit Migrationsgeschichte“ für Schüler:innen, in deren Familien Migrationserfahrungen vorliegen. Diese werden als Personen definiert, die seit 1950 selbst zugewandert sind oder deren Eltern beide zugewandert sind¹³ (Statistisches Bundesamt 2023). Sprache und Staatsangehörigkeit ordnen wir als mögliche Indikatoren für eine Migrationsgeschichte ein, was aber nicht in allen Fällen zwingend der Fall sein und somit bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden muss.

¹³ Als „Personen mit Migrationshintergrund“ gelten Menschen, die selbst oder deren Eltern nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden.

Stichprobe nach Staatsangehörigkeit

Tab. 3

Frage: Welche Staatsangehörigkeit besitzt Du?	Häufigkeit	in Prozent
Deutsch (und keine andere)	648	49,8 %
Deutsch und weitere	241	18,5 %
Keine deutsche Staatsangehörigkeit	73	5,6 %
Keine Staatsangehörigkeit	14	1,1 %
Missing Values	326	25,0 %
Gesamt	1.302	100,0 %

Zu Hause gesprochene Sprachen

Tab. 4

nach Schulform und in der Gesamtkohorte

Frage: Welche Sprache sprichst Du zu Hause?	Gymnasium (n = 655)	ISS/GemS (n = 208)	OSZ/berufliche Schule (n = 100)	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Nur Deutsch	55,0 %	38,5 %	45,0 %	37,9 %
Deutsch und andere Sprachen	40,0 %	57,2 %	50,0 %	33,8 %
Nur andere Sprachen	3,7 %	4,3 %	2,0 %	2,9 %
Missing Values	1,4 %	0,0 %	3,0 %	25,3 %

Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprachen

Frage: Welche der folgenden Sprachen wird bei Dir zu Hause gesprochen? (Mehrfachauswahl möglich)	Häufigkeit	in Prozent
Arabisch	90	6,9%
Englisch	131	10,1%
Französisch	37	2,8%
Farsi	16	1,2%
Koreanisch	10	0,8%
Polnisch	41	3,1%
Portugiesisch	9	0,7%
Romanes	6	0,5%
Russisch	43	3,3%
Türkisch	108	8,3%
Spanisch	29	2,2%
Ukrainisch	15	1,2%
Vietnamesisch	18	1,4%
Andere Sprache	185	14,2%

Als ein weiteres Merkmal wurde die Angehörigkeit zu (k)einer Religionsgemeinschaft erhoben. Die am häufigsten vertretenen Religionsgemeinschaften unter den Befragten sind christliche Glaubensgemeinschaften mit 25,5%, 14,7% beschreiben sich als muslimisch (vgl. Tab. 6). Mit 28,5% gibt ein großer Teil an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören.

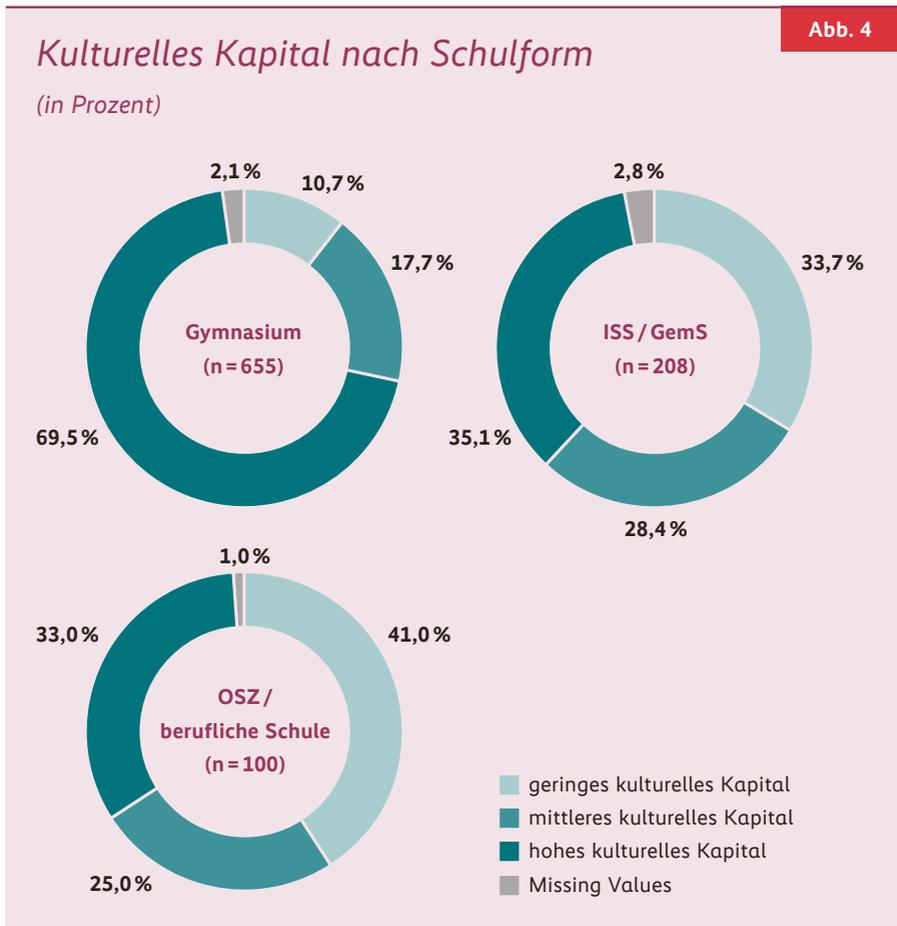
Stichprobe nach Religionsgemeinschaft

Frage: Welcher Religionsgemeinschaft gehörs Du an?	Häufigkeit	in Prozent
Evangelisch	189	14,5%
Katholisch	89	6,8%
Freikirchlich	16	1,2%
Andere christliche Glaubensgemeinschaft	39	3,0%
Muslimisch (Sunniten, Schiiten, Aleviten u. a.)	192	14,7%
Fernöstliche Glaubensgemeinschaft (z. B. buddhistisch, hinduistisch)	19	1,5%
Jüdisch	14	1,1%
Andere	5	0,4%
Keine	371	28,5%
Keine Angaben	46	3,5%
Missing Values	322	24,7%
Gesamt	1.302	100,0%

Nicht nur die Schule hat einen Einfluss auf die politische Sozialisation von Jugendlichen, auch das häusliche und private Umfeld spielt hier eine entscheidende Rolle (vgl. Meyer 2013: 565). Daher wurde in der Studie als Indikator auch das kulturelle Kapital der Schüler:innen zugrunde gelegt. Dabei zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen besuchter Schulform, dem vorhandenen kulturellen Kapital und den Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause.

Das kulturelle Kapital wurde mit der Anzahl der Bücher erfasst, die nach Angaben der Schüler:innen zu Hause vorhanden sind (in Anlehnung an Abs et al. 2024). Der Anteil der befragten Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital (unter

26 Büchern) liegt in der Gesamtkohorte bei 14,5%, mit mittlerem kulturellem Kapital (26 bis 100 Bücher) bei 16,1% und mit hohem kulturellem Kapital (über 100 Bücher) bei 44,1% (vgl. Tab. 7). Nur 10,7% der Schüler:innen an Gymnasien geben ein geringes kulturelles Kapital an, während es an ISS/GemS 33,7% und an den OSZ/beruflichen Schulen 41,0% sind (vgl. Abb. 4). Dagegen berichten an Gymnasien 69,5% der befragten Schüler:innen, viele Bücher und damit ein hohes kulturelles Kapital zu besitzen, an den ISS/GemS sind es nur 35,1% und an den OSZ/beruflichen Schulen 33,0%. Damit zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Schulformen.



Stichprobe nach kulturellem Kapital

	Häufigkeit	in Prozent
Geringes kulturelles Kapital (<26 Bücher)	189	14,5 %
Mittleres kulturelles Kapital (26–100 Bücher)	209	16,1 %
Hohes kulturelles Kapital (> 100 Bücher)	574	44,1 %
Missing Values	330	25,3 %
Gesamt	1.302	100,0 %

Die Frage, ob den Schüler:innen zu Hause bei schulischen Aufgaben geholfen werden kann, beantworten 17,7% mit „Immer“, 35,3% mit „Meistens“, das heißt, über die Hälfte der Schüler:innen kann zumindest zu großen Teilen auf häusliche Unterstützung zurückgreifen (vgl. Tab. 8). Nur 5,5% geben an, dass ihnen nie geholfen werden kann, 16,3% geben hier „Selten“ an. Die Unterstützungsmöglichkeiten variieren nach den Schulformen (vgl. Tab. 9). Am Gymnasium können fast drei Viertel der Schüler:innen (72,3%) meistens oder immer auf häusliche Unterstützung zurückgreifen. An den ISS/GemS sind es immerhin noch 68,3%. An OSZ/beruflichen Schulen sind es 57%, 18% können auf keine Hilfe zurückgreifen. Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass an beruflichen Schulen viele Schüler:innen über 18 Jahre alt sind und zumindest ein Teil von ihnen möglicherweise nicht mehr bei ihren Eltern lebt. Bei Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital kann etwas mehr als die Hälfte (52,4%) meistens oder immer auf Unterstützung vertrauen, bei Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital sind es hingegen mehr als drei Viertel (76,1%) (vgl. Abb. 5).

Tab. 8

Stichprobe nach Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause

Frage: Kann Dir jemand zu Hause bei schulischen Aufgaben helfen?	Häufigkeit	in Prozent
Immer	230	17,7 %
Meistens	460	35,3 %
Selten	212	16,3 %
Nie	72	5,5 %
Missing Values	328	25,2 %
Gesamt	1.302	100,0 %

Tab. 9

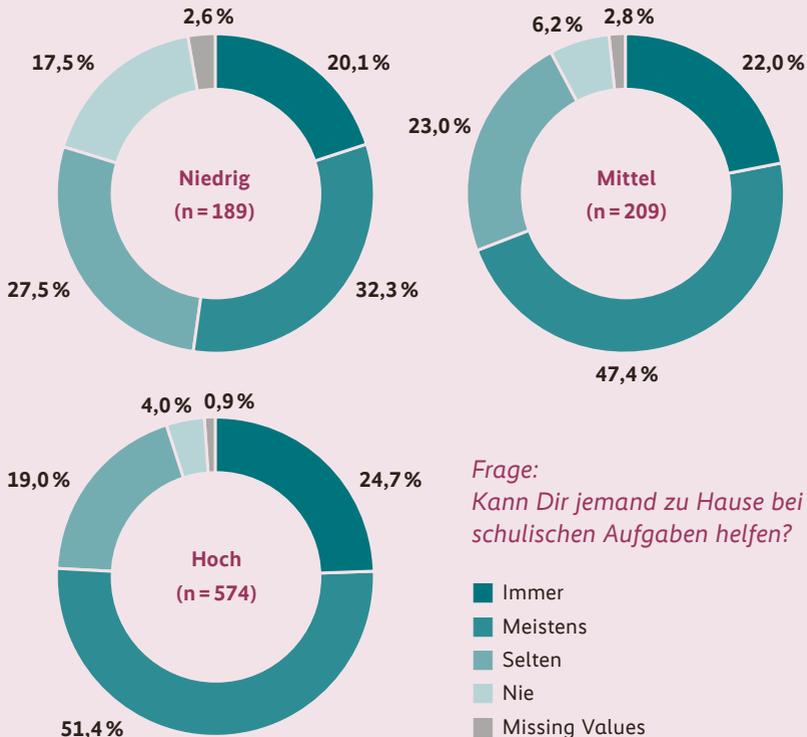
Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause

nach Schulform (in Prozent)

Frage: Kann Dir jemand zu Hause bei schulischen Aufgaben helfen?	Gymnasium (n = 655)	ISS / GemS (n = 208)	OSZ / berufliche Schule (n = 100)
Immer	21,8 %	25,0 %	27,0 %
Meistens	50,5 %	43,3 %	30,0 %
Selten	20,5 %	22,6 %	23,0 %
Nie	4,6 %	7,7 %	18,0 %
Missing Values	2,6 %	1,4 %	2,0 %

Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause

nach kulturellem Kapital (in Prozent)

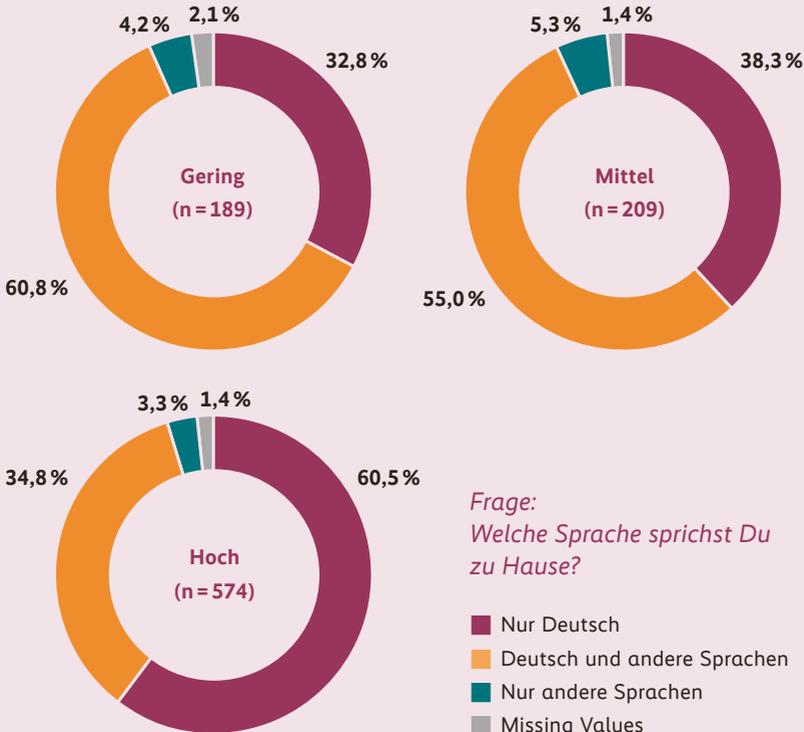


Die Analyse der Stichprobe weist außerdem auf intersektionale¹⁴ Benachteiligungen bestimmter Schüler:innengruppen hin, die wir in der Studie genauer untersuchen werden. Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital geben zu 65 %

¹⁴ Der Begriff „intersektional“ beschreibt das Zusammenwirken und die Überschneidung verschiedener Diskriminierungsformen (Crenshaw 1989). In den hier genannten Fällen ist zu vermuten, dass diese Schüler:innengruppen sowohl von Diskriminierung aufgrund ihrer Migrationsgeschichte als auch aufgrund ihres sozioökonomischen Status betroffen sind und dass beides nicht unabhängig voneinander betrachtet werden kann.

Sprachen zu Hause

nach kulturellem Kapital (in Prozent)



an, neben Deutsch andere Sprachen oder nur andere Sprachen zu Hause zu sprechen (vgl. Abb. 6). Bei Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital sind es nur 38,1%. Das heißt, es zeigt sich eine deutliche intersektionale Überlagerung von geringem kulturellem Kapital und familiärer Migrationsgeschichte.

Des Weiteren geben 40,7% der Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital an, muslimisch zu sein (vgl. Tab. 10). Dagegen berichten mit 23,2% überdurchschnittlich viele Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital, evangelisch zu sein.

Religion nach kulturellem Kapital

(in Prozent)

	gering (n = 189)	mittel (n = 209)	hoch (n = 574)
Evangelisch	12,7%	12,0%	23,2%
Katholisch	5,3%	7,7%	10,1%
Freikirchlich	1,1%	1,9%	1,2%
Andere christliche Glaubens- gemeinschaft	4,2%	5,3%	2,8%
Jüdisch	1,1%	1,9%	1,0%
Muslimisch (Sunniten, Schiiten, Aleviten u. a.)	40,7%	27,8%	7,8%
Fernöstliche Glaubensgemeinschaft (z. B. buddhistisch, hinduistisch)	2,1%	2,9%	1,4%
Andere	2,1%	0,0%	0,2%
Keine	18,5%	32,5%	44,6%
Keine Angaben	6,9%	5,3%	3,3%

Tab. 11

Befragte mit geringem kulturellen Kapital und anderen Sprachen zu Hause als Deutsch (n=123)

Verteilung der Sprachen (Mehrfachauswahl möglich)

	Häufigkeit	in Prozent
Arabisch	40	32,5 %
Englisch	21	17,1 %
Französisch	5	4,1 %
Farsi	3	2,4 %
Koreanisch	1	0,8 %
Polnisch	6	4,9 %
Portugiesisch	2	1,6 %
Romanes	1	0,8 %
Russisch	13	10,6 %
Türkisch	32	26,0 %
Spanisch	4	3,3 %
Ukrainisch	4	3,3 %
Vietnamesisch	5	4,1 %
Andere Sprache	44	35,8 %

6

Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen

6.1 Politik als Schulfach

6.1.1 Politikunterricht in den Klassen 9–10: deutliche Stärkung seit der Reform

Die Frage nach der Aufstellung des Faches „Politische Bildung“ in den Klassen 9–10 ist von besonderem Interesse, da der Politikunterricht in der Sekundarstufe 1 im Land Berlin zum Schuljahr 2019/20, wie oben dargelegt, eine Stärkung erfahren hat. Politische Bildung wurde in den Klassenstufen 7–10 als eigenständiges Fach mit zwei Wochenstunden pro Doppeljahrgang aufgestellt. Vor dem Schuljahr 2019/20 war im Land Berlin der Politikunterricht in den Klassen 7–10 (bis 2018/19 mit der Bezeichnung „Sozialkunde“) lediglich mit einem Anteil von einem Drittel in das Fach Geschichte integriert. Die Umsetzung gestaltete sich aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen für die historischen Inhalte im Rahmenlehrplan sowie Stundenreduktionen für die Fächerkombination oft schwierig. Politische Bildung wurde als Unterrichtsfach in den Klassen 7–10 in Berlin kaum noch realisiert. Da seit etlichen Jahren auch keine eigenständige Note mehr für das Fach Sozialkunde auf dem Zeugnis ausgewiesen werden musste, fand de facto bis Klasse 10 immer seltener, oft gar kein Politikunterricht statt. Über den Umfang des Politikunterrichts im Jahr 2018 informiert die Vorgängerstudie (Achour/Höppner/Jordan 2020). Die nun vorgegebenen zwei Stunden politische Bildung pro Doppeljahrgang sollen seitdem im Rahmen einer Kontingentlösung von acht (ISS/GemS) beziehungsweise zehn Wochenstunden (Gymnasien) für die Fächergruppe „Politik, Geschichte, Geografie und Ethik“ unterrichtet werden. Die Ausgestaltung des Faches „Politische Bildung“ obliegt den Schulen. Verschiedene Konstruktionen haben sich in der Sekundarstufe 1 etabliert:

1. Politikunterricht einstündig in einem ganzen Schuljahr
2. Politikunterricht zweistündig epochal in einem Halbjahr
3. Politikunterricht als Integrationsfach mit Geschichte und Geografie

4. Politikunterricht als Integrationsfach mit Geschichte, Geografie und Ethik¹⁵

Um in Erfahrung zu bringen, wie das Fach an den Schulen der befragten Schüler:innen der Klassen 9–10 angeboten wird, konnten die Schüler:innen zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten wählen: „In einem eigenständigen Fach Politik/ Politische Bildung (ohne Wahlpflicht)“, „Zusammen mit den Fächern Geschichte und Geografie (ohne Ethik)“, „Zusammen mit den Fächern Geschichte, Geografie und Ethik“ oder „Gar nicht“.¹⁶

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Stärkung des Faches „Politische Bildung“ in den Ergebnissen der Studie widerspiegelt und die schulpolitischen Vorgaben im Rahmen der Kontingentlösung laut Angaben der Schüler:innen umgesetzt werden.

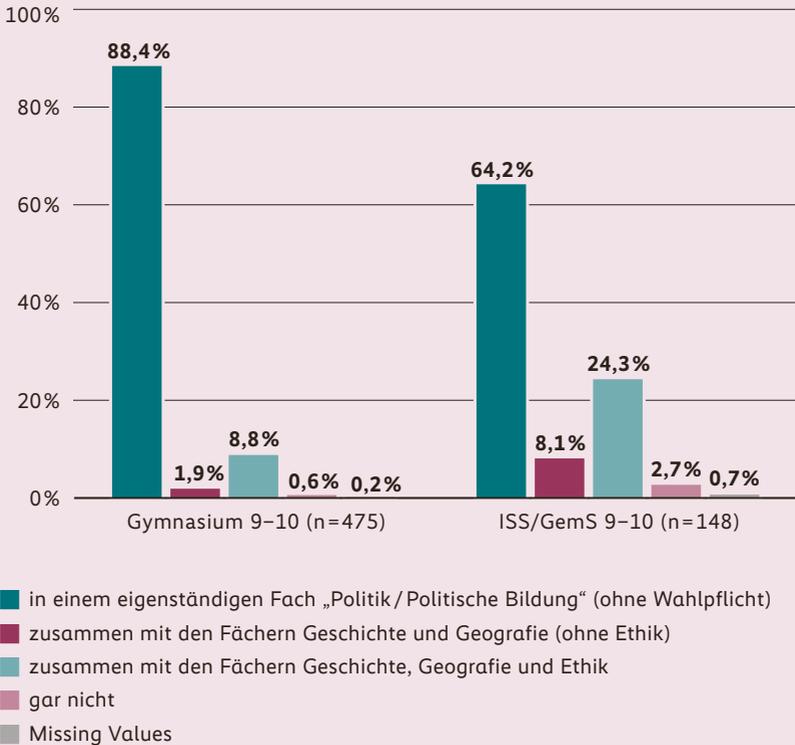
Gut 88 % der befragten Lernenden am Gymnasium berichten von einem eigenständigen Fach „Politische Bildung“ im Gegensatz zu gut 64 % der Befragten an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen (ISS/GemS) (vgl. Abb. 7). Wird politische Bildung im Rahmen eines Integrationsfachs angeboten, findet dies laut Angaben der Schüler:innen vor allem in Kombination mit allen Fächern statt, auf die die Kontingentlösung zutrifft. So berichten an den Gymnasien knapp 9 %, an den ISS/GemS knapp ein Viertel der Befragten, dass der Politikunterricht als Integrationsfach mit Geschichte, Geografie und Ethik angeboten wird.

¹⁵ Bei der Konzeption als Integrationsfach werden die Fachanteile in der Regel dann aufeinanderfolgend für mehrere Wochen unterrichtet. Eine Verschränkung der einzelnen Fächer zu „Gesellschaftswissenschaften“ scheint eher selten bis gar nicht realisiert zu werden. Vgl. zur Debatte „Fachunterricht vs. Integrationsfach“ Busch/Dittgen/Mönter (2022).

¹⁶ Separat abgefragt wurde, ob der Unterricht epochal, durchgängig oder in anderer Form stattfindet (siehe Folgeabschnitte).

Wie wird der Politikunterricht (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) an Deiner Schule angeboten?

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform
(in Prozent)



Dagegen wird die Antwortmöglichkeit der Kombination von Politik, Geschichte und Geografie an Gymnasien nur von knapp 2%, an ISS/GemS von gut 8% gewählt. Die Tatsache, dass mit etwa einem Drittel die befragten Schüler:innen der ISS/GemS deutlich häufiger als die Gymnasialschüler:innen (knapp 11%) von

einem Integrationsfach in Kombination mit politischer Bildung berichten, lässt sich vermutlich schulorganisatorisch erklären: An den ISS/GemS stehen für die Fächergruppe „Politik, Geschichte, Geografie und Ethik“ lediglich acht Wochenstunden in der Doppeljahrgangsstufe¹⁷ zur Verfügung anstatt zehn Wochenstunden an den Gymnasien. Damit ist die Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer an den ISS/GemS besonders herausforderungsvoll. Rein rechnerisch verbleibt eine Stunde für jedes Fach und Halbjahr, allerdings sind vier Einstundenfächer für gesellschaftswissenschaftliches Lernen ungünstig. So erklärt sich womöglich die häufigere Angabe eines Integrationsfachs an diesen Schulformen.

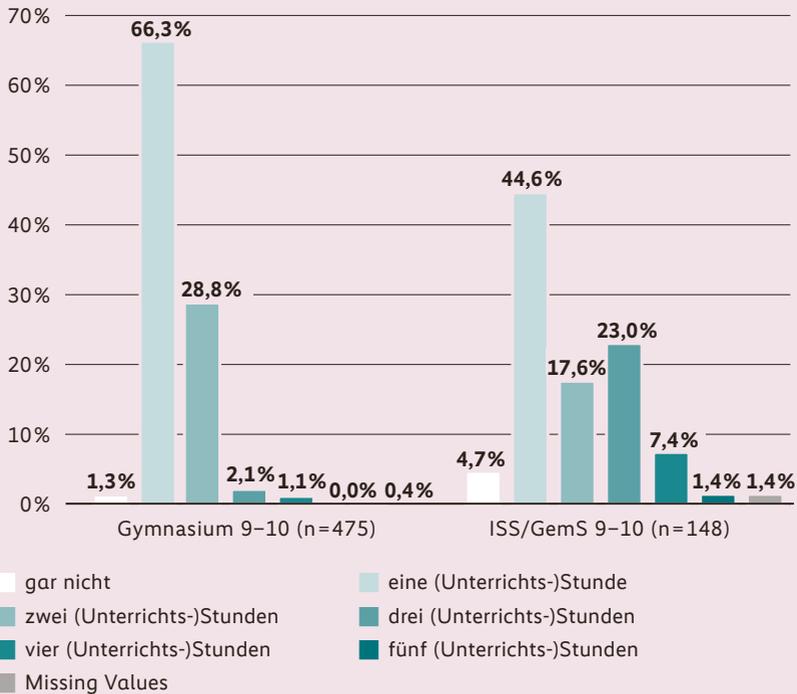
Stundenumfang für politische Bildung

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Berliner Kontingentlösung ist der schulorganisatorische Umgang damit von Interesse, also mit wie vielen Stunden das Fach „Politische Bildung“ konkret in der Doppeljahrgangsstufe angeboten wird. Die administrative Vorgabe liegt bei mindestens zwei Stunden, das heißt, pro Schuljahr muss mindestens eine Stunde Politikunterricht oder epochal in einem Halbjahr zwei Stunden Politik durchgehend erteilt werden. Wir haben die Schüler:innen daher auch gebeten anzugeben, in welchem zeitlichen Umfang das von ihnen zuvor angegebene Fach (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) pro Woche stattfindet: „Gar nicht“ sowie alle Abstufungen zwischen einer und fünf (Unterrichts-)Stunden waren hier die Auswahlmöglichkeiten. Die Antworten der Befragten in den Klassenstufen 9–10 spiegeln die Umsetzungen der genannten Vorgaben wider. Gut zwei Drittel der Lernenden an den Gymnasien berichten von einer Unterrichtsstunde pro Woche, knapp 29 % von zwei Stunden pro Woche (vgl. Abb. 8). Das lässt sich so interpretieren, dass bei Letzteren der Politikunterricht epochal erteilt wird. Von den befragten Schüler:innen der ISS/GemS berichten knapp 45 % von einer Stunde Politikunterricht pro Woche, knapp 18 % von zwei Stunden. Dass 23 % sowie gut 7 % der Schüler:innen der ISS/GemS angeben, drei oder vier Stunden Politikunterricht pro Woche zu haben, lässt sich so verstehen, dass Politik im Rahmen eines Integrationsfachs unterrichtet wird.

¹⁷ Das heißt, für die Klassen 7/8 sowie für die Klassen 9/10 stehen acht Stunden insgesamt zur Verfügung, die jeweils auf zwei Schuljahre verteilt werden. Dabei gibt es aber Vorgaben für die einzelnen Fächer, mit wie vielen Stunden sie mindestens beziehungsweise höchstens angeboten werden können: „mindestens 1 und maximal 2 Wochenstunden Geschichte, 2 Wochenstunden Politische Bildung, mindestens 1 und maximal 2 Wochenstunden Geografie, mindestens 3 und maximal 4 Wochenstunden Ethik“ (ISS/GemS) beziehungsweise „mindestens 2 und maximal 3 Wochenstunden Geschichte, 2 Wochenstunden Politische Bildung, mindestens 2 und maximal 3 Wochenstunden Geografie, mindestens 3 und maximal 4 Wochenstunden Ethik“ (Gymnasium), vgl. Schulgesetz von Berlin, Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), Anlagen 1 und 2.

In welchem zeitlichen Umfang findet das von Dir genannte Fach (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) pro Woche statt?

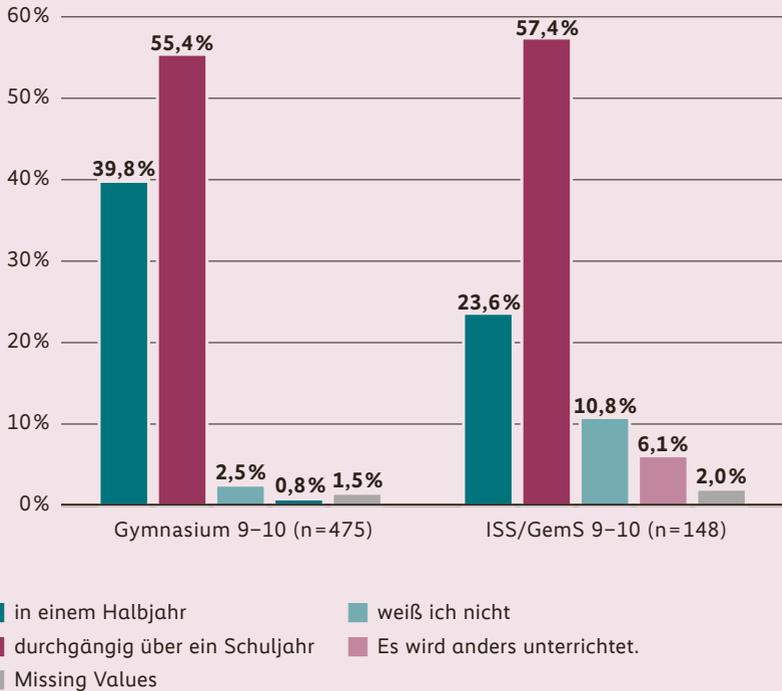
Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent)



In der Tendenz bestätigt sich vor allem die Verteilung auf ein oder zwei Stunden pro Woche entlang der Antworten auf die Frage, ob das Fach „Politische Bildung“ durchgängig – und damit in der Regel mit einer Stunde – oder in einem Halbjahr (epochal) – und damit mit zwei Stunden – unterrichtet wird. Jeweils mehr als die Hälfte der Schüler:innen sowohl an den Gymnasien als auch den ISS/GemS berichten von einem durchgängigen Politikunterricht (vgl. Abb. 9). Dem stehen

Bei mir an der Schule wird das Fach „Politik/Politische Bildung“ unterrichtet ...

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent)



knapp 40 % der Gymnasialschüler:innen und gut 23 % der Schüler:innen an den ISS/GemS gegenüber, die von einem epochalen Angebot (in einem Halbjahr) berichten. Für den Umstand, dass an den ISS/GemS das Fach häufiger als Integrationsfach angeboten wird und der Politikunterricht nicht eindeutig für die Befragten zu identifizieren ist, sprechen die Antworten „Weiß ich nicht“ (10,8 %) beziehungsweise „Es wird anders unterrichtet“ (6,1%).

Zusammenfassend ist als Auffälligkeit im Schulformvergleich zu berichten, dass Politik als Integrationsfach fast ausschließlich an den ISS/GemS¹⁸, kaum an den Gymnasien angeboten wird. Vor dem Hintergrund der Diskussionen in den Didaktiken, ob politische Bildung als eigenständiges oder aber als Integrationsfach vorteilhafter/nachteiliger ist, stellt sich die Frage, ob sich ein Zusammenhang mit den möglichen Outcomes, wie beispielsweise politischer Selbstwirksamkeit oder Kompetenzwahrnehmung, erkennen lässt. Um die Selbstwirksamkeit zu erfassen, wurden die Befragten um eine Selbsteinschätzung zu acht Items gebeten, die jeweils eine politikbezogene Aktivität beschreiben (vgl. Achour/Wagner 2019: 139; Ziemes/Deimel 2024: 86), zum Beispiel „einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem vertreten“ oder „in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten“. Für diese Befragtengruppe (Jahrgangsstufen 9–10 an den allgemeinbildenden Schulen) zeigt sich nur ein verschwindend geringer Zusammenhang zwischen der Form des Angebots der politischen Bildung und der politischen Selbstwirksamkeit, wie diese von den Schüler:innen selbst eingeschätzt wird.¹⁹ Die Schüler:innen wurden auch gebeten einzuschätzen, in welchem Maße Kompetenzen wie politische Analyse-, Urteils-, Handlungsfähigkeit sowie Wissen im Politikunterricht ihrer Meinung nach gefördert werden (vgl. Kap. 6.1.4). Aber auch zwischen der wahrgenommenen Kompetenzförderung²⁰ (Faktorwert) und der Form des Angebots des Politikunterrichts zeigt sich zwar ein etwas deutlicherer, aber ebenfalls äußerst geringer Zusammenhang²¹ – anders verhält es sich allerdings bezüglich des Stundenumfangs (s. u.).

Das heißt zusammengefasst, dass es nicht möglich ist, statistisch für diese Befragung Rückschlüsse zu ziehen, welche Art der Umsetzung von Politikunterricht „effektiver“ für das Erreichen der Ziele politischer Bildung wie die Förderung von Politikkompetenz und politischer Selbstwirksamkeit ist. Insofern ist es sinnvoll, den Schulen hier die Freiheit zu lassen, dies nach schulorganisatorischen Kriterien oder auch je nach sozialwissenschaftlichem Verständnis (zum Beispiel enger oder weiter Politikbegriff) selbst zu entscheiden.

18 Das geben etwa ein Drittel der dort befragten Schüler:innen an.

19 Berechnet wurde der Eta-Koeffizient für die Variable „Angebot des Politikunterrichts als eigenständiges Fach oder Integrationsfach“ und den Indexwert Selbstwirksamkeit. Das Ergebnis (für die Klassen 9–10, $n = 608$) $\eta = 0,023$ lässt sich so interpretieren, dass die Form des Angebots nur 0,05 % der Varianz zu erklären vermag.

20 Eine Faktorenanalyse der betreffenden Items ergab eine Ein-Faktor-Lösung, die als Faktor „Wahrgenommene Kompetenzförderung“ interpretiert wurde.

21 Berechnet wurde auch hier der Eta-Koeffizient für die Variable „Angebot des Politikunterrichts als eigenständiges Fach oder Integrationsfach“ und den Faktorwert wahrgenommene Kompetenzförderung. Das Ergebnis (für die Klassen 9–10, $n = 762$) $\eta = 0,076$ lässt sich so interpretieren, dass die Form des Angebots 0,6 % der Varianz der wahrgenommenen Kompetenzförderung zu erklären vermag.

Dass das Leitfach der politischen Bildung²² eher an nichtgymnasialen Schulformen (häufig aufgrund eines geringeren Stundenkontingents als an den Gymnasien) als Integrationsfach angeboten wird, ist ein bundesweiter Trend (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022). Chancen und Grenzen von Integrationsfächern werden äußerst kontrovers diskutiert. In Berlin und Brandenburg war dies ebenfalls der Fall, als das Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften für die Jahrgänge 5/6 eingeführt wurde (vgl. beispielsweise Vieth-Entus 2015). Für Integrationsfächer wird häufig ins Feld geführt, dass das interdisziplinäre, fachübergreifende Lernen („Die Welt ist nicht in Fächer unterteilt“) gefördert werde und insgesamt mehr Lernzeit durch die Addition der Stunden zur Verfügung stehe. Kritisch wird gesehen, dass Ziele und Kompetenzen der Fachdisziplinen aufgeweicht würden, was für einen später möglicherweise folgenden Fachunterricht (zum Beispiel in Kursen der Oberstufe) problematisch sei. Nicht zuletzt kann für Integrationsfächer selten garantiert werden, dass nicht zumindest Teile fachfremd unterrichtet werden. In der Regel haben die Lehrkräfte weder alle Fächer studiert, die zu einem Fach integriert werden, noch gibt es bisher in der Lehrer:innenbildung eine „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“. Lehrkräfte melden auch selbst zurück, dass sie zwar Integrationsfächer im Prinzip sinnvoll finden, sich selbst aber oft überfordert fühlen, beispielsweise einen der fachlichen Anteile in diesem Fächerverbund nur ungenügend unterrichten (vgl. Busch/Dittgen/Mönter 2022). Hier zeigen sich einerseits ein Desiderat in der Lehrer:innenbildung sowie andererseits Unterstützungsbedarfe von Lehrer:innen und Schulen, da die Umsetzung als Integrationsfach den Arbeitsalltag von Lehrkräften doch bedeutsam prägt. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, phasenübergreifende Unterstützungen im Zuge der Gründung des Berliner Landesinstituts (BLiQ) zu konzipieren und anzubieten (vgl. auch Kap. 7).

Wenn die Form keinen bedeutsamen Einfluss zu haben scheint, ist des Weiteren die Frage interessant, inwieweit der Umfang des Politikunterrichts beziehungsweise des entsprechenden Leitfachs mit zentralen Outcome-Aspekten politischer Bildung zusammenhängt. Daher wurden für die Aspekte der wahrgenommenen Kompetenzförderung (Faktorwert, vgl. oben), der Selbstwirksamkeit (Indexwert, vgl. Kap. 6.3.3) sowie der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (beziehungsweise ihrer Ablehnung) (Faktorwert, vgl. Kap. 6.3.12) anhand des Eta-Koeffizienten die Zusammenhänge mit dem Umfang des Politikunterrichts untersucht. Der größte Effekt zeigt sich bei der wahrgenommenen Kompetenzförderung in der Gesamtkohorte ($\eta = 0,302$, $n = 1.183$). Damit kann davon ausgegangen werden, dass

²² Das Fach hat in den Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen: zum Beispiel Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Politik/Wirtschaft, Recht/Politik etc.

Korrelationen zwischen dem Umfang des Politikunterrichts und ausgewählten Outcome-Aspekten

(Eta-Koeffizient η)

	Wahrgenommene Kompetenzförderung		
	Gesamtkohorte (n = 1.183)	ISS / GemS 9–10 (n = 138)	Gymnasium 9–10 (n = 465)
Umfang des Politikunterrichts	0,302	0,183	0,057
	Politische Selbstwirksamkeit		
	Gesamtkohorte (n = 942)	ISS / GemS 9–10 (n = 133)	Gymnasium 9–10 (n = 440)
Umfang des Politikunterrichts	0,185	0,213	0,100
	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit		
	Gesamtkohorte (n = 339)	ISS / GemS 9–10 (n = 27)	Gymnasium 9–10 (n = 163)
Umfang des Politikunterrichts	0,180	0,409	0,154

sich 9,1% der Varianz der wahrgenommenen Kompetenzförderung mit dem Umfang des Politikunterrichts erklären lassen.

Hinsichtlich der politischen Selbstwirksamkeit ($\eta = 0,185$, $n = 942$) sowie des Faktors Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ($\eta = 0,180$, $n = 339$) sind ebenfalls Zusammenhänge erkennbar, die Werte in der Gesamtkohorte jedoch geringer. Das heißt in der Interpretation, der Einfluss des Umfangs des Politikunterrichts auf beide Aspekte scheint geringer zu sein, es können lediglich 3,4% beziehungsweise 3,2% der Varianz der politischen Selbstwirksamkeit beziehungsweise des

Faktorwerts Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit durch den Umfang des Politikunterrichts erklärt werden.

Berichtenswert ist darüber hinaus, dass diese Zusammenhänge je nach Schulform zu variieren scheinen: Betrachtet man die Korrelationen für die Jahrgangsstufen 9–10, fallen die Werte an den ISS/GemS durchgehend höher aus als an den Gymnasien (vgl. Tab. 12). Besonders auffällig ist der Zusammenhang von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und dem Umfang des Politikunterrichts in den ISS/GemS mit $\eta = 0,409$ ($n = 27$), ein weitaus höherer Wert als in der Gesamtkohorte ($\eta = 0,180$, $n = 339$) oder am Gymnasium der Klassen 9–10 ($\eta = 0,154$, $n = 163$). Auch wenn hier die unterschiedlichen Gruppengrößen einschränkend zu beachten sind, können die Ergebnisse darauf hinweisen, dass gerade politische Bildungsangebote an nichtgymnasialen Schulformen großes Potenzial für den Outcome politischer Bildung bergen und der Umfang in diesen Settings eine besondere Rolle spielen könnte.

6.1.2 Politikunterricht nach Klasse 10: große Diskrepanz zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Aufgrund des Kurssystems in der gymnasialen Oberstufe und der dafür vorgegebenen Anzahl von drei Stunden für Grundkurse und fünf Stunden für Leistungskurse ist an den allgemeinbildenden Schulen mit einer Zunahme des Stundenumfangs beim Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 zu rechnen. Dies bestätigt sich in den Antworten der befragten Schüler:innen. Knapp zwei Drittel der befragten Gymnasiast:innen sowie knapp 45 % der Schüler:innen an den ISS/GemS berichten von drei Stunden in der Woche (vgl. Abb. 10), was auf die Teilnahme am Grundkurs schließen lässt.²³ Gut 28 % der Lernenden am Gymnasium und knapp 14 % an der ISS/GemS berichten von fünf Stunden Politikunterricht, das entspricht der Teilnahme am Leistungskurs Politik. Dass circa ein Viertel der befragten Schüler:innen an den ISS/GemS (bei einer sehr kleinen Befragtenkohorte von $n = 58$) eine Zahl von einer beziehungsweise zwei Stunden pro Woche angibt, ist möglicherweise der Einführungsphase geschuldet. Laut Stundentafel wird das Fach hier mit eineinhalb Wochenstunden unterrichtet (vgl. Land Berlin 2007b: Anlage 1a), was die Schulen unterschiedlich gestalten,

²³ Für die gymnasiale Oberstufe geben die Befragten an, dass sie politische Bildung vor allem im Rahmen des Kurses Politikwissenschaft erhalten.

zum Beispiel in einem Halbjahr eine Stunde und im anderen Halbjahr zwei Stunden oder epochal drei Stunden.

Fasst man diese Gruppen an den ISS/GemS, die von einer bis zu drei Stunden pro Woche berichten, zusammen, sind es fast 70 % der Befragten, die Politikwissenschaft in der Einführungsphase oder vermutlich einen Grundkurs besuchen. Gut 15 % der befragten Schüler:innen an den ISS/GemS geben an, dass sie gar keinen Kurs Politikwissenschaft besuchen.²⁴

An der Befragung nahmen auch 100 Schüler:innen von OSZ/beruflichen Schulen teil. Anders als die Schüler:innen der allgemeinbildenden Schulen berichten diese für ihre weitere schulische Laufbahn nach Klasse 10 nicht von einer Zunahme des Stundenumfangs im Politikunterricht. Knapp 60 % der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen geben an, dass sie ein²⁵ bis zwei Stunden Politikunterricht haben (vgl. Abb. 10). 29 % geben an, dass sie keinen Politikunterricht haben. Dies lässt sich damit erklären, dass der Unterricht in den beruflichen Bildungsgängen zum Beispiel auch als Block oder epochal angeboten wird oder es sich um Schüler:innen handelt, die das Fachabitur an einem OSZ machen und Politik nicht als Grund- oder Leistungskurs gewählt haben.

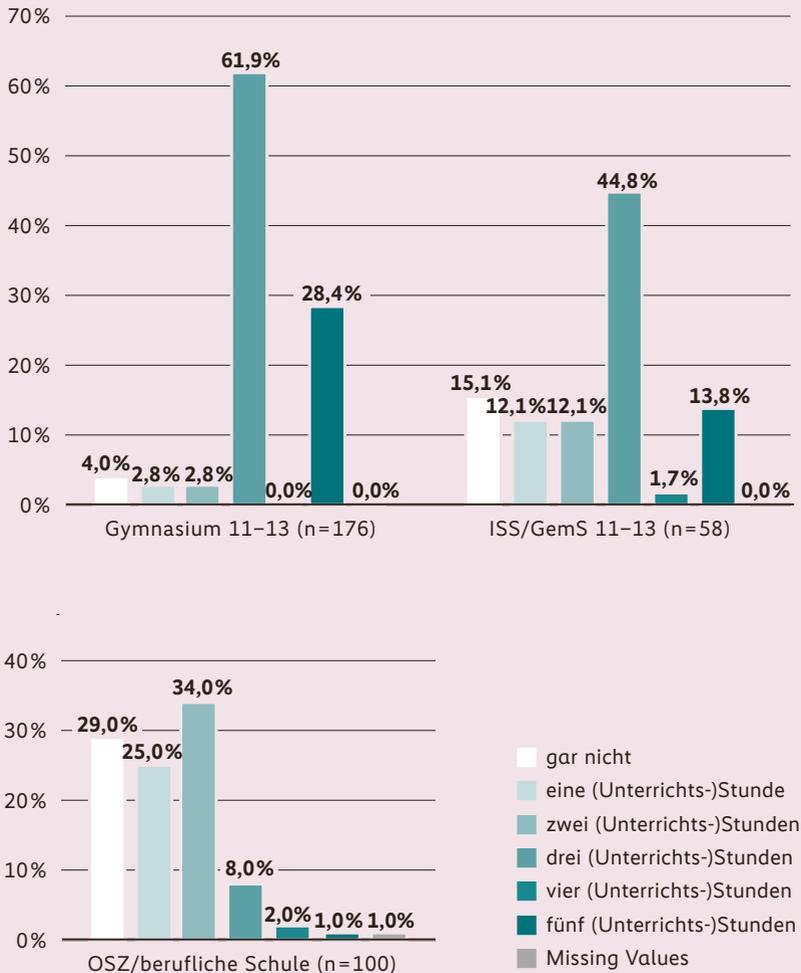
Deutlich wird die sichtbare Diskrepanz des Stundenumfangs zwischen allgemeinbildenden und OSZ/beruflichen Schulen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse, die im Folgenden zum Beispiel zur Gestaltung des Politikunterrichts, zur Kompetenzwahrnehmung, politischen Selbstwirksamkeit, zu demokratiebezogenen Einstellungen und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit berichtet werden, empfiehlt sich als eine der wichtigsten Forderungen eine strukturelle Stärkung der politischen Bildung an den OSZ/beruflichen Schulen. So gut wie durchgehend sind die befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen zurückhaltender, wenn es um die Einschätzung der Qualität ihres Unterrichts sowie ihrer eigenen Fähigkeiten geht, gleichzeitig lehnen sie weniger eindeutig demokratieskeptische und menschenfeindliche Aussagen ab. Aus anderen Studien ist der Zusammenhang des kulturellen (und/oder sozioökonomischen) Kapitals mit demokratischen Einstellungen sehr gut belegt (Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker et al. 2024a; Albert/Schneekloth 2024). Auch wenn die Reichweite und die Erfolge schu-

²⁴ Dies kann damit erklärt werden, dass die Befragung nicht zwingend im Politikunterricht durchgeführt wurde.

²⁵ Da in der Regel in Blöcken unterrichtet wird, ist bei der Angabe „eine Stunde“ davon auszugehen, dass es sich um eine Doppelstunde handelt.

In welchem zeitlichen Umfang findet das von Dir genannte Fach (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) pro Woche statt?

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform (in Prozent)



lischer politischer Bildung begrenzt sind und nicht überstrapaziert werden sollten, hat eine Demokratie über keine andere Institution einen so breiten Zugang zu jungen Erwachsenen wie über die (berufliche) Schule. Gerade dort könnten Menschen erreicht werden, die in der Regel eher selten von sich aus an Angeboten politischer Bildung teilnehmen, zugleich aber häufiger zum Beispiel von Disparitäten betroffen sind und sich möglicherweise weniger eingeladen fühlen, an Politik teilzuhaben. Bezüglich gesellschaftlicher Teilhabe wirken so nicht nur Fremd-, sondern auch Selbstausschlüsse (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010), was sich auch in politischen Einstellungen und geringerer Partizipation niederschlagen kann. In dieser Befragungskohorte liegt der Anteil der Lernenden an den OSZ/beruflichen Schulen mit einem geringeren kulturellen Kapital bei über 40 %, an den Gymnasien sind es lediglich gut 10 %, an den ISS/GemS gut ein Drittel (vgl. Abb. 4, Kap. 5). Das heißt, der Anteil an von Disparitäten betroffenen Schüler:innen ist an den OSZ/beruflichen Schulen noch einmal höher als an den ISS/GemS. Es ist damit eine weitere (soziale) Selektion entlang des kulturellen (und vermutlich auch sozioökonomischen) Kapitals zu beobachten. Zugleich geben mehr als 40 % der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen an, dass ihnen selten oder nie jemand zu Hause bei schulischen Aufgaben helfen kann (vgl. Tab. 8, Kap. 5). Möglicherweise ist dies zumindest in Teilen auch mit der Berufsbezogenheit des Unterrichts zu erklären. Dennoch ist auffällig, dass dieser Anteil deutlich höher ist als an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen (gut 30 %) oder Gymnasien (circa 25 %).²⁶ Wenn die schulische Integrations- und damit auch Demokratisierungsfunktion (Fend 2006) ernst genommen werden soll, bedarf es einer der Schulform angemessenen Stärkung der politischen Bildung an den OSZ/beruflichen Schulen (siehe Empfehlungen).

6.1.3 Inhalte des Politikunterrichts – viele Themen, aber konkrete Desiderate: Rechtsextremismus, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medien

Um einen Einblick in die inhaltliche Gestaltung und Schwerpunktsetzung des Politikunterrichts an Berliner Schulen zu erhalten, wurden die Schüler:innen gebeten anzugeben, wie häufig zentrale Inhaltsfelder der politischen Bildung in

²⁶ Zugleich geben die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen auch am meisten an, dass ihnen immer jemand helfen könnte. Werden die Kategorien „Immer“ und „Meistens“ allerdings zusammengezogen, stimmen sie dieser Doppelkategorie am seltensten zu (57 %) (Gymnasium > 72 %, ISS/GemS > 68 %) (vgl. Tab. 9, Kap. 5).

ihrem bisherigen Politikunterricht Thema waren.²⁷ Die Antwortmöglichkeiten orientieren sich dabei an den zentralen Vorgaben der Berliner Rahmenlehrpläne für das Fach „Politische Bildung“ in den Klassen 7–10 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015a) und für das Fach Politikwissenschaft (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2022; in Kraft getreten zum Schuljahr 2006/07²⁸). Ergänzt wurden Themenfelder, denen aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz eine besondere Bedeutung in den letzten Jahren zugekommen ist, die aber zum Teil nicht *expressis verbis* in den Plänen benannt werden: Verschwörungsglauben, Antisemitismus, Diskriminierung/Rassismus, Rechtsextremismus.

In der Gesamtschau lässt sich sagen, dass laut den Befragten sowohl an den verschiedenen Schulformen als auch in den unterschiedlichen Jahrgängen alle Inhalte thematisiert werden. In allen Gruppen durchschnittlich am häufigsten genannt wird Demokratie in Deutschland auf einer dreistufigen Skala (1= „nie“, 3= „oft“) mit Mittelwerten (MW) von 2,5–2,9. Weiterhin zeigt sich, dass im Unterricht Konflikte, Krieg und Frieden (Gesamtkohorte MW=2,5) sowie Grund- und Menschenrechte (Gesamtkohorte MW=2,4) zu den Inhalten gehören, die häufiger behandelt werden (vgl. Tab. 13). Auch in der Vorgängerstudie zählten Demokratie und Grund-/Menschenrechte zu den am häufigsten genannten Inhalten (vgl. Achour/Höppner/Jordan 2020: 58 f.). Nach dem Themenfeld „Konflikte, Krieg und Frieden“ wurde dort nicht gefragt, sodass sich die Ergebnisse diesbezüglich nicht vergleichen lassen. Die häufige Nennung in der vorliegenden Studie lässt darauf schließen, dass im Politikunterricht vermutlich sowohl auf den Überfall Russlands auf die Ukraine als auch auf die Kämpfe im Nahen Osten nach dem Überfall der Hamas auf Israel eingegangen wurde. Dies lässt darauf schließen, dass im Politikunterricht aktuelle Ereignisse aufgegriffen werden – eine Vermutung, die auch von den Rückmeldungen der Befragten zum Einsatz des didaktischen Prinzips Aktualität in ihrem Politikunterricht gestützt wird (vgl. Kap. 6.1.5). Als didaktisches Prinzip steht Aktualität – wie auch Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität – in einem positiven (statistischen) Zusammenhang mit der wahrgenommenen Kompetenzförderung.²⁹ Das heißt, der Fachunterricht ist als institutionell gesetzter Raum für die Besprechung aktueller Ereignisse

²⁷ Hier handelt es sich um die Ergebnisse für alle Befragten, auch diejenigen, die angegeben haben, keinen Politikunterricht zu haben (n=88)

²⁸ Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Politikwissenschaft befindet sich aktuell im Reformprozess.

²⁹ Zusammenhänge zwischen $r=0,56$ und $r=0,48$.

Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?

Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen;
Skala: min = 1, max = 3)

	Gesamtkohorte (n = 1.151–1.229)
Demokratie in Deutschland	2,7 (SD = 0,5)
Konflikte, Krieg und Frieden	2,5 (SD = 0,6)
Grund- und Menschenrechte	2,4 (SD = 0,6)
Recht und Rechtsstaat	2,3 (SD = 0,7)
Europäische Union	2,3 (SD = 0,7)
Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus	2,2 (SD = 0,7)
Globalisierung/ internationale Politik (UN, NATO, NGOs)	2,1 (SD = 0,7)
Armut und Reichtum/ soziale Ungleichheit	2,1 (SD = 0,7)
Wirtschaft	2,0 (SD = 0,7)
Rassismus und Diskriminierung	2,0 (SD = 0,7)
Migration	2,0 (SD = 0,7)
Antisemitismus	2,0 (SD = 0,7)
Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit	1,9 (SD = 0,7)
Vielfalt, Diversität (z. B. Religion, Geschlecht)	1,7 (SD = 0,7)
Medien, Digitalisierung	1,7 (SD = 0,7)
Ökologie und Nachhaltigkeit	1,7 (SD = 0,7)

besonders relevant – auch wenn alle Lehrkräfte sich im Idealfall für die Thematisierung verantwortlich fühlen sollten. Auch Befragte der Klassen 9–10 benennen das Themenfeld „Konflikte, Krieg und Frieden“ oft. Ohne eine strukturelle Stärkung des Faches in der Sekundarstufe 1 wäre es für Schulen herausforderungsvoller, solche aktuellen und oft auch emotionalen Ereignisse mit den Schüler:innen zu besprechen.

Selten thematisiert wird laut den Befragten hingegen Verschwörungsglauben (Gesamtkohorte MW = 1,5), am geringsten ist hier der Mittelwert mit 1,3 an den Gymnasien in den Klassen 9–10 und an den OSZ/beruflichen Schulen. Da auch Medien und Digitalisierung eher selten genannt werden, ist dies vor dem Hintergrund von Deepfakes, Falschnachrichten, Filterblasen, die häufig auch mit Verschwörungsnarrativen in Zusammenhang stehen, kritisch zu bewerten, insbesondere weil die Befragten angeben, dass sie zu Verschwörungsglauben eher weniger wissen als zu anderen Themen (vgl. Kap. 6.3.6). Da Politik vor allem durch Medien, auch soziale Medien rezipiert wird und der Unterricht auf Quellen aufbaut, könnte hier ein Desiderat bestehen. Möglicherweise sind diese Formen der Quellenkritik aber auch so im (Politik-)Unterricht verankert, dass die befragten Schüler:innen sie nicht als „Thema“, sondern als „Methode“ wahrnehmen. Laut der Shell Jugendstudie (Rysina/Leven 2024) finden es nahezu fast alle Jugendlichen (90%) selbst wichtig, dass der Umgang mit digitalen Medien und das Erkennen von Fake News in der Schule verpflichtend unterrichtet werden. Es lässt sich zugleich beobachten, dass die Nutzung der verschiedensten digitalen Möglichkeiten kontinuierlich zunimmt und digitale Medien zum „täglichen Nachschlagewerk“ geworden sind, eben auch bei politischen und gesellschaftlichen Themen (ebd.).

Ebenfalls selten gibt die Gesamtkohorte (MW = 1,7) die Inhalte Ökologie und Nachhaltigkeit sowie Vielfalt und Diversität an. Möglicherweise lässt sich beim Thema „Ökologie und Nachhaltigkeit“ – nach einer gefühlten Hochphase zum Beispiel durch Fridays for Future und hohe Wahlergebnisse für Klimaschutzparteien – in einer Zeit der sogenannten Polykrise eine Überlagerung durch andere Themen beobachten. So titeln Medien beispielsweise „Ist Klimaschutz out?“ (Koch 2024), „Krieg statt Klima?“ (Tagesspiegel 2024) oder „War es das jetzt mit dem Klimaschutz?“ (Handelsblatt 2024). Da den befragten Schüler:innen aber nach ihrer Aussage Klimakrise und Umweltverschmutzung ähnlich große Sorgen bereiten wie beispielsweise Krieg, steigende Preise, Rechtsextremismus und die Bezahlbarkeit von Wohnraum (vgl. Kap. 6.3.5), verdeutlicht dies die anhaltende Bedeutung und auch mögliche Belastung für junge Menschen. Hinzu kommt,

dass etwa die Hälfte der Neunt- und Zehntklässler:innen und 65 % der befragten Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe ein Konzept von Nachhaltigkeit teilen, nach dem die Lösung der Klimakrise auch die Änderung individuellen Verhaltens impliziert (vgl. Ausführungen und Problematisierung dazu: Kap. 6.3.7).

Weil globale Probleme aber weniger durch individuelle Verhaltensänderungen, sondern vor allem durch politisches, ökonomisches und soziales Gestalten erfolgreich gelöst werden, ist es für die Verknüpfung von politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bedeutungsvoll, die Grenzen der individuellen Ebene aufzuzeigen (sogenannte Individualisierungsfälle der BNE) und die Bearbeitung der Klimakrise im Zusammenhang von politischen (Macht-)Strukturen, (globalen) wirtschaftlichen Problemen und gesellschaftlichen Aspekten zu thematisieren (Achour/Overwien/Schmidt 2025 i. E.). Hier kommt dem Politikunterricht eine besondere Rolle zu, auch wenn das Themenfeld BNE als Querschnittsaufgabe nicht auf das Fach Politik begrenzt ist (vgl. fachübergreifende Kompetenzentwicklung in Teil B des Berliner Rahmenlehrplans: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015b). Darüber hinaus setzt der Politikunterricht so an konkreten Interessen und eben gerade auch an Sorgen der Schüler:innen an. Nicht zuletzt fungiert Nachhaltigkeit als eine explizite politische Analyse- und Bewertungskategorie diverser Unterrichtsinhalte (Achour et al. 2020a): Sind politische Entscheidungen nachhaltig, zum Beispiel im Sinne von ökologisch oder sozial dauerhaft vertretbar?

Im Jahrgangsstufenvergleich der Klassen 9–10 und 11–13 sind die Unterschiede bezüglich der genannten Inhalte des Politikunterrichts insgesamt eher gering. Daraus lässt sich erneut die Stärkung des Faches „Politische Bildung“ in der Sekundarstufe 1 herauslesen, dank deren die Unterrichtszeit für viele Themen der politischen Bildung verwendet werden kann. Ein erkennbarer Unterschied zwischen den Jahrgängen und Schulformen wird allerdings bei der Thematisierung von Rechtsextremismus/Rechtspopulismus sichtbar (vgl. Abb. 11). Dass dies unterrichtet wird, berichten die Jahrgänge 11–13 deutlich häufiger als die Klassen 9–10 (Mittelwertunterschiede von 0,3 an den ISS/GemS bis 0,6 am Gymnasium). Die Lernenden an den OSZ/beruflichen Schulen geben am seltensten an, sich im Politikunterricht mit Rechtsextremismus/Rechtspopulismus zu beschäftigen (MW = 1,9). Zugleich handelt es sich um die Schüler:innengruppe, die auf die im weiteren Verlauf gestellte Sonntagsfrage (Kap. 6.3.11) am häufigsten antwortet, die AfD wählen zu wollen (14 %). Die auffällig seltenere Thematisierung von Rechtsextremismus/Rechtspopulismus in den OSZ/beruflichen Schulen in Kombination mit dem strukturell weniger umfassend verankerten Politikunterricht

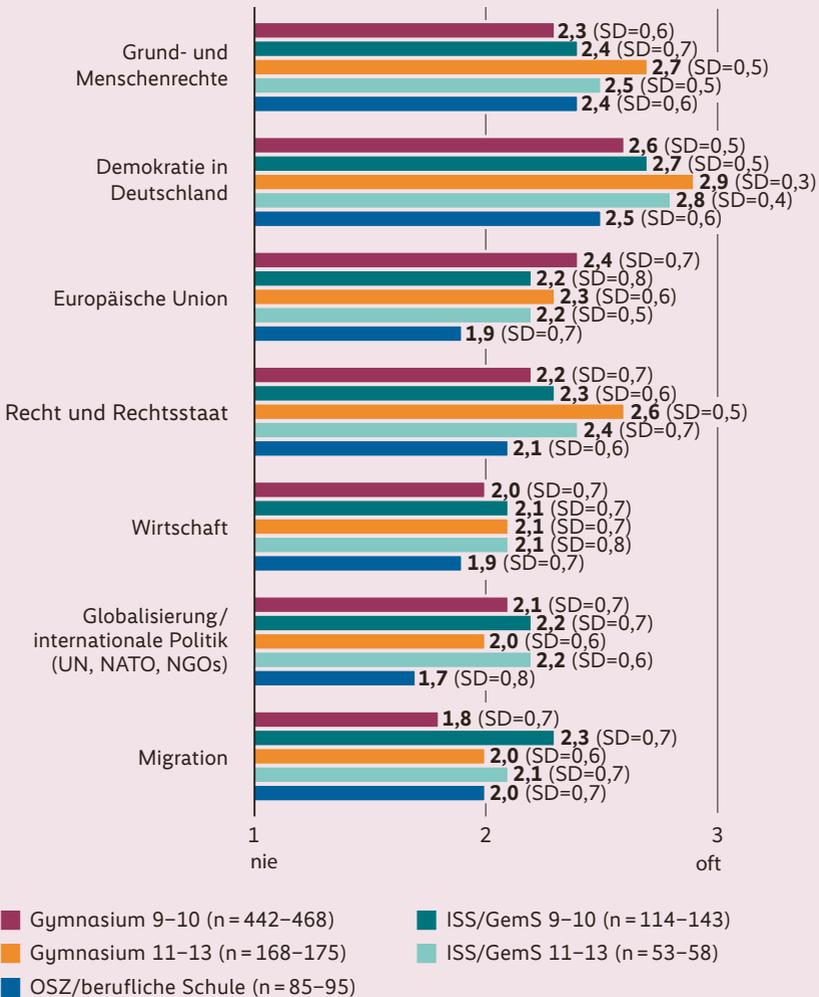
vernachlässigt insbesondere die Gruppe, für die Zusammenhänge von geringerem kulturellen (und sozioökonomischen³⁰) Kapital und demokratiedistanzierteren Einstellungen seit Jahrzehnten in der politischen Kulturforschung evident sind (Albert/Schneekloth 2024; Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker et al. 2024a).

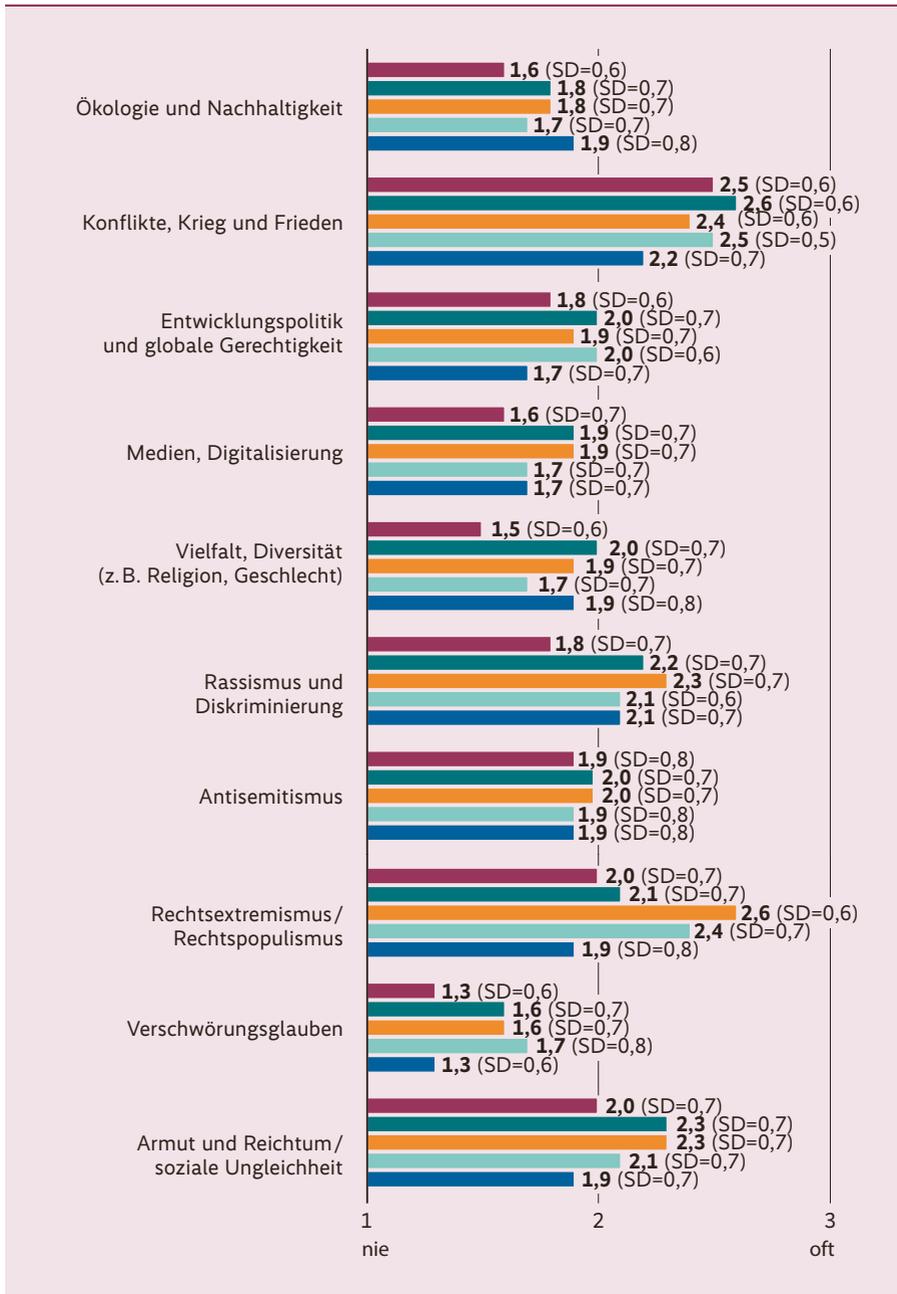
Insofern soll hier nicht nur für eine Stärkung des (nachzuholenden) Themas an den OSZ/beruflichen Schulen plädiert werden, sondern vor allem auch für eine frühzeitige Thematisierung von Rechtsextremismus/Rechtspopulismus in der Sekundarstufe 1, ehe sich politische Einstellungsmuster internalisiert haben. Dass eine Auseinandersetzung damit wichtig ist, zeigen einerseits die Ergebnisse der Bundestagswahl 2025, bei der 21% der 18- bis 24-jährigen die AfD gewählt haben (Sonnenberg 2025). Andererseits spiegelt sich eine immer verhaltenere Ablehnung rechter Einstellungsmuster bei jüngeren Befragten auch auf Einstellungsebene in Umfragen wie der Shell Jugend-, der Trend- oder der Mitte-Studie wider (Albert/Schneekloth 2024; Schnetzer/Hampel/Hurrelmann 2024; Zick/Küpper/Mokros 2023). Vor diesem Hintergrund ist es besonders bedeutsam, sich im Rahmen schulischer politischer Bildung frühzeitig kritisch mit autoritären und menschenfeindlichen Politikangeboten auseinanderzusetzen. Jugendliche sind dabei nicht „rechter“ als Ältere, vielmehr sind sie Abbild unserer Gesellschaft und spiegeln besonders „unverfälscht“ wider, wie Rechtsruck, Diskursverschiebungen und Hass in der analogen und in der digitalen Welt, in der sie viel Zeit verbringen, auf sie wirken. Umso dringender ist es, unter anderem in der schulischen politischen Bildung diese (rechten und menschenfeindlichen) Wirkmechanismen und Narrative beispielsweise in den Social Media zu analysieren und zu reflektieren. Daher lässt sich aus den Ergebnissen als Empfehlung insbesondere ableiten, das Thema Rechtsextremismus/Rechtspopulismus mit den ebenfalls weniger genannten Inhalten Medien und Digitalisierung, Verschwörungsglauben sowie Vielfalt und Diversität zu verzahnen.

30 Dies wurde im Rahmen dieser Studie nicht erhoben.

Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)





In den Klassen 9–10 werden Migration, Vielfalt und Rassismus an den ISS/GemS häufiger aufgegriffen als an den Gymnasien, dies zeigen Mittelwertunterschiede von 0,4 und 0,5 auf der dreistufigen Skala (vgl. Abb. 11). Dies lässt sich so interpretieren, dass die Lehrkräfte an den ISS/GemS auf die Diversität der Schüler:innenschaft auch auf Inhaltsebene (Teilnehmendenzentrierung, Prinzip der „Betroffenheit“) mehr eingehen. Nichtsdestotrotz zeigen menschenfeindliche Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft den Bedarf, breit für Rassismus und Exklusionen entlang von Migration, Sprache, Religion auch diejenigen zu sensibilisieren, die davon weniger oder nicht betroffen sind. Während in den Jahrgängen 11–13 die Unterschiede bezüglich der Inhalte zwischen den allgemeinbildenden Schulformen insgesamt gering sind, zeigt sich an den OSZ/beruflichen Schulen auffällig, dass die Befragten einige Themen wie EU oder Globalisierung (Mittelwertunterschiede $\geq 0,3$) deutlich seltener benennen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen von allen Gruppen das geringste Vertrauen in die EU haben (MW = 2,5 vs. MW = 2,9–3,6; vgl. Kap. 6.3.9). Positiv fällt an den OSZ/beruflichen Schulen aber ins Auge, dass Ökologie und Nachhaltigkeit laut den Angaben der Befragten häufiger aufgegriffen werden als an den anderen Schulformen. Sie sind auch die Gruppe, die ein besonders differenziertes Konzept von Nachhaltigkeit hat (vgl. dazu auch Kap. 6.3.7). Das lässt auf mögliche positive Effekte von Unterrichtsinhalten schließen und für eine gute und umfassende politische Bildung an OSZ/beruflichen Schulen plädieren.

6.1.4 Wahrgenommene Kompetenzförderung im Politikunterricht: deutliche Diskrepanzen zwischen allgemeinbildenden Schulen und OSZ/beruflichen Schulen

Die Förderung der politischen Mündigkeit der Schüler:innen und jeglicher Teilnehmender politischer Bildung, schulisch wie außerschulisch, ist eine übergeordnete Zielsetzung der politischen Bildung. Mit Blick auf Kompetenzen stehen die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie der Analysefähigkeit im Zentrum, ebenso der Erwerb von Wissen (vgl. Achour et al. 2020b; Detjen et al. 2012; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015a). Weitere zentrale Merkmale, die Mündigkeit ausmachen und denen sich politische Bildung verpflichtet fühlt, sind Kritik- und Konfliktfähigkeit, Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz.

Die Lernenden wurden gebeten, auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen,³¹ welche Fähigkeiten ihrer Meinung nach in ihrem Politikunterricht vor allem gefördert werden. Dabei handelt es sich lediglich um eine Annäherung, um einen Einblick in die Kompetenzförderung zu erhalten. Es sei darauf hingewiesen, dass mit den Lernenden kein Kompetenz- oder Wissenstest durchgeführt wurde. Um komplexe Konstrukte wie Kompetenzen zu messen, sind valide Messinstrumente notwendig, die für die politische Bildung in dieser Form nicht vorliegen (vgl. Achour/Wagner 2019: 66; siehe für Wissen: Alscher/Ludewig/McElvany 2022).

In der Gesamtkohorte³² erfährt die Aussage, dass die Schüler:innen Wissen über Politik und Gesellschaft lernen, eine hohe bis sehr hohe Zustimmung (MW = 3,8) (vgl. Tab. 14). Alle weiteren abgefragten Fähigkeiten finden bei den Befragten eine partielle Zustimmung (MW = 3,1–3,4). Die geringste Zustimmung erhält die Aussage, dass die Schüler:innen lernen, wie sie sich an politischen und gesellschaftlichen Prozessen beteiligen können (MW = 3,1). Auch die Ergebnisse der ICCS-Studie lassen darauf schließen, dass vor allem im internationalen Vergleich die Vermittlung von Wissen in Deutschland gut funktioniert. So liegt das politische Wissen von Schüler:innen, das durch einen Wissenstest erfasst wurde, in den an der Studie teilgenommenen Bundesländern Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen etwas über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe Europa (Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024).

31 Die Skala reicht von „Stimme gar nicht zu“ (Wert 1) bis „Stimme voll und ganz zu“ (Wert 5). 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“.

32 Die Angaben der Befragten, die angegeben hatten, keinen Politikunterricht zu haben, wurden hier ausgeschlossen.

Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach in Deinem Politikunterricht vor allem gefördert?

Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen;
Skala: min = 1, max = 5)

Im Politikunterricht lerne ich (,) ...	Gesamtkohorte (n = 1.124–1.137)
... Wissen über Politik und Gesellschaft.	3,8 (SD = 1,0)
... wie ich mir ein Urteil zu politischen Fragen bilden kann.	3,4 (SD = 1,1)
... wie ich mir politische Inhalte erarbeiten kann.	3,2 (SD = 1,0)
... wie ich mich an politischen und gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann.	3,1 (SD = 1,1)

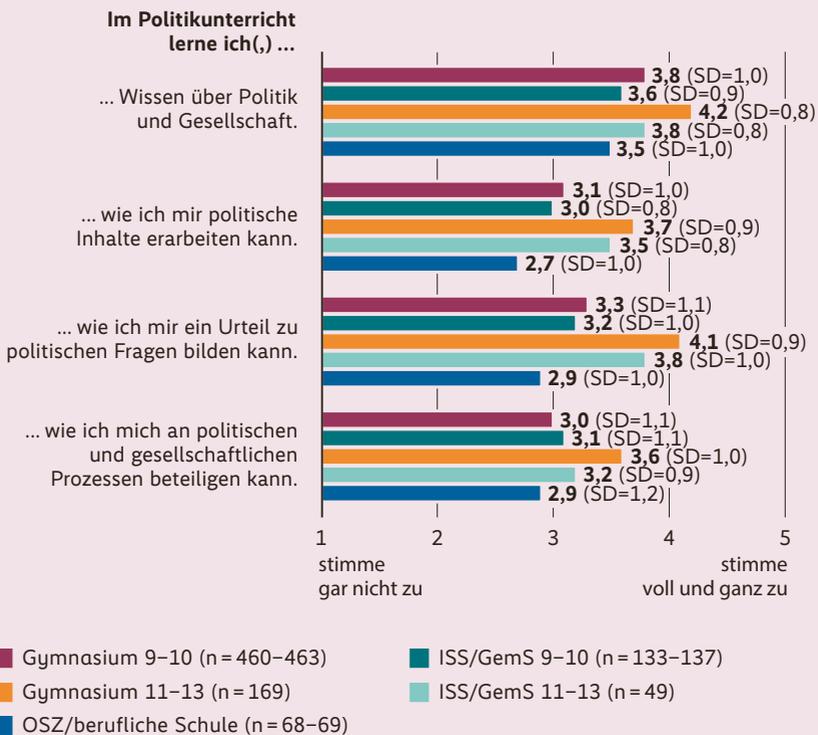
Im Jahrgangsstufenvergleich ist bei allen Fähigkeiten in den Jahrgängen 11–13 eine höhere Zustimmung zu verzeichnen als in den Klassen 9–10. In 11–13 erfährt die Förderung aller Kompetenzen zusammengefasst fast durchgehend eine hohe bis sehr hohe Zustimmung (vgl. Abb. 12). Eine Ausnahme an den ISS/GemS stellt die Förderung des politischen Handelns dar. In den Klassen 9–10 verhält es sich anders. Lediglich der Förderung von Wissen stimmen die befragten Schüler:innen stark zu. Die Förderung von Analysieren, Urteilen und Handeln erfährt nur teilweise Zustimmung (Mittelwerte zwischen 3,0 und 3,3). Diese Unterschiede zwischen den Jahrgängen sind zudem bei fast allen Items deutlich höher als die Unterschiede zwischen den Schulformen ISS/GemS und Gymnasium. Einerseits stützen die Ergebnisse des Jahrgangsvergleichs die Annahme einer Kompetenzprogression schulischen Lernens entlang der Jahrgangsstufen. Andererseits nimmt auch der zeitliche Umfang mit drei bis fünf Stunden in der gymnasialen Oberstufe zu, womit mehr Zeit für die gezielte Kompetenzförderung zur Verfügung steht als in der Sekundarstufe 1 mit im Schnitt ein bis zwei Stunden pro Woche. Einstundenfächer in jüngeren Lerngruppen, die gerade eine angemessene Lernzeit für die Förderung der Politikkompetenz benötigen würden, stehen vor einer großen Herausforderung, die Ziele und Standards des Faches, wie sie im Rahmenlehrplan vorgegeben sind (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und

Wissenschaft Berlin 2015a), überhaupt zu erreichen. Zugleich ist hervorzuheben, dass die befragten Lernenden an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in den Klassen 9–10 – trotz geringerer Stundenzahl für das Kontingentfach – eine, wenn auch durchgehend etwas geringere, aber annähernd ähnliche Wahrnehmung der Kompetenzförderung haben wie die Befragten am Gymnasium. Die Mittelwertunterschiede liegen bei 0,1, lediglich beim Wissenserwerb bei 0,2.

Abb. 12

Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach in Deinem Politikunterricht vor allem gefördert?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



Anders verhält es sich bei den Befragten der Sekundarstufe 2. Im Mittel zeigt sich die höhere Zustimmung an den Gymnasien mit Mittelwertunterschieden von 0,2–0,4 (Letztere beim Wissen und beim Handeln) hier etwas deutlicher. Dennoch handelt es sich bei den Befragten beider Schulformen bei allen Items um eine hohe bis sehr hohe Zustimmung mit Mittelwerten von 3,5 und höher. Dies lässt sich dahin gehend positiv interpretieren, dass die Lernenden ihren Politikunterricht als kompetenzfördernd wahrnehmen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist aber auch die Teilnehmendenakquise über Netzwerke des Arbeitsbereichs Politische Bildung/Politikdidaktik zu berücksichtigen, sodass die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund einzuordnen sind, dass die sich mit ihren Schüler:innen beteiligenden Lehrkräfte mutmaßlich ein hohes Interesse an einem guten, das heißt auch kompetenzfördernden Unterricht haben.

Die für alle Items geringste Zustimmung findet sich bei den befragten Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen, auch wenn es sich auch bei ihnen – wie bei den Schüler:innen der Klassen 9–10 – größtenteils um eine partielle Zustimmung (MW = 2,7–2,9) handelt. Ebenfalls wie bei den Klassen 9–10 (MW = 3,6/3,8) stimmen die Berufsschüler:innen nur der Wissensvermittlung (MW = 3,5) deutlicher zu. Die Zustimmung der Berufsschüler:innen ist auch deutlich niedriger als die der befragten Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital und Migrationsgeschichte (operationalisiert anhand einer anderen Sprache als Deutsch, die zu Hause gesprochen wird), die häufig besonders von Disparitäten betroffen sind. Seltener als diese Gruppe stimmen die Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen der Aussage zu, dass sie lernen, wie sie sich politische Inhalte erarbeiten und wie sie sich ein Urteil zu politischen Fragen bilden (Mittelwertunterschiede von bis zu 0,3). Dies ist insofern berichtenswert, als auch die Ergebnisse der ICCS-Studie erneut den in Deutschland besonders engen Zusammenhang von politischem Wissen und sozioökonomischem Hintergrund sowie internationaler Familiengeschichte im Vergleich mit den anderen Teilnahmestaaten zutage bringen (Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024). Das heißt, der „Faktor OSZ/berufliche Schule“ hat bei den hier befragten Schüler:innen einen noch größeren Einfluss als ein geringes kulturelles Kapital und eine familiäre Migrationsgeschichte (operationalisiert anhand einer anderen Sprache als Deutsch, die zu Hause gesprochen wird). Des Weiteren ist auffällig, dass die Angaben der befragten Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen zu ihrer Kompetenzförderung deutlich unter den Zustimmungswerten, sogar mit Mittelwertunterschieden von bis zu 1,0, der nahezu gleichaltrigen Befragten in den Jahrgängen 11–13 liegen.

In der Gesamtschau lässt sich positiv die zwischen den Schulformen recht vergleichbare Wahrnehmung der Kompetenzförderung in den Klassen 9–10 herausstellen, vor allem vor dem Hintergrund der Stärkung des Faches „Politische Bildung“ und des unterschiedlichen Stundenkontingents (acht Stunden für die Doppeljahrgangsstufen an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen und zehn Stunden an den Gymnasien). Im Gegensatz dazu berichtet die ICCS-Studie von massiven Schulformunterschieden beim politischen Wissen, das allerdings durch einen Wissenstest erhoben wurde (Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024). Zum tatsächlichen Wissen der befragten Schüler:innen ist hier keine Auskunft möglich. Aber die Wahrnehmung der Schüler:innen, dass Wissen gefördert wird, lässt sich dennoch als positiver Befund herausstellen.

Ebenso positiv ist die hohe bis sehr hohe Zustimmung zur Kompetenzförderung in der gymnasialen Oberstufe an beiden Schulformen, wobei es Ziel sein sollte, dass die Zustimmung in allen Jahrgangsstufen hoch ist. Als zentrale Handlungsempfehlung lässt sich herausstellen, die Kompetenzen im Politikunterricht der OSZ/beruflichen Schulen besser zu fördern. Die geringere wahrgenommene Kompetenzförderung der Befragten an den beruflichen Schulen mag auch mit dem am geringsten berichteten Stundenumfang an dieser Schulform einhergehen. Je geringer der Stundenumfang, umso schwieriger ist es, die Fähigkeiten der politischen Bildung zu fördern. Die mehr als deutliche Diskrepanz in den Zustimmungswerten zwischen OSZ/beruflichen Schulen und der Oberstufe an den allgemeinbildenden Schulen sollte Anlass sein, eine gezieltere Kompetenzförderung an OSZ/beruflichen Schulen zu verfolgen, auch vor dem Hintergrund einiger Ergebnisse bei den politischen Einstellungen. Möglicherweise stehen diese in Zusammenhang mit einer weniger ausgeprägten Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit. All dies ist alarmierend, da es nicht förderlich für die gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft und Politik ist. Für eine funktionierende Demokratie ist entscheidend, dass alle Heranwachsenden die gleichen Möglichkeiten haben, politisches Wissen und Kompetenzen zu entwickeln (Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024).

6.1.5 Didaktische Prinzipien im Politikunterricht

Die Qualität politischer Bildung, die Förderung von Motivation, das Wecken von Interesse, das Einbinden der Lernenden oder einfach auch Spaß und Freude an Inhalten hängen eng mit der Orientierung an (politik-)didaktischen Prinzipien zusammen (vgl. Achour et al. 2020b; Pohl/Sander 2022; Universität Rostock 2025). Kontroversität, Aktualität, Problemorientierung oder Exemplarität sind zugleich

Qualitätsstandards von Unterricht, um gesellschaftliche Pluralität dort im Sinne des Beutelsbacher Konsenses³³ abzubilden, Kritik- und Diskursfähigkeit zu fördern sowie Räume für Emanzipation und Empowerment zu öffnen. Politische Bildung fokussiert damit auch immer Wissenschafts- und Teilnehmendenorientierung beziehungsweise Schüler:innenorientierung. Didaktische Prinzipien sind zugleich eine Art Katalysator für die Förderung domänenspezifischer Kompetenzen. Stehen aktuelle Probleme und Kontroversen im Zentrum politischen Lernens, sodass Lernende einen Sinn in der Auseinandersetzung mit ihnen erkennen, erschließt sich auch, dass diese auf der Basis von Wissen analysiert und beurteilt werden, Handlungsmöglichkeiten thematisiert, simuliert oder erprobt werden – domänenspezifische Kompetenzen also konkrete Anwendung erfahren.

(Politik-)didaktische Prinzipien stehen ebenfalls in einem engen Zusammenhang mit einer demokratischen Unterrichtskultur, die auf Teilhabe, Multiperspektivität, Kommunikation, Anerkennung und Partizipation ausgerichtet ist (vgl. Achour 2025). In Tabelle 15 sind folgende Prinzipien operationalisiert: Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität, Kritikfähigkeit, Exemplarität, Aktualität, Handlungsorientierung (simulatives und reales Handeln), Quellenkritik. Diametral dazu entgegengesetzt ist ein eher institutionenkundlicher Unterricht, der sich vor allem auf der Ebene der – oft eher „trockenen“ – Wissensvermittlung von Aufgaben und Funktionen von Institutionen und Organen (zum Beispiel EU, Parteien, Parlament) bewegt, ohne das Wissen für politische Dimensionen wie Policy (Inhalte) oder Politics (konflikthafte Prozesse) zu reorganisieren und für politische Urteile oder gar Handlungen zu aktivieren. Dieser Politikunterricht ist oft eher langweilig und fördert kaum domänenspezifische Kompetenzen. Neben der Einschätzung „institutionenkundlich“ hatten die Befragten weitere Möglichkeiten, anhand von drei Kriterien (langweilig, oberflächlich, kompliziert) den Politikunterricht zu bewerten.

Im Folgenden interessiert uns, in welchem Umfang didaktische Prinzipien nach Wahrnehmung der Schüler:innen³⁴ in ihrem Politikunterricht berücksichtigt werden. Dies konnten sie auf einer fünfstufigen Skala angeben (1 = „nie“, 5 = „sehr oft“).³⁵

³³ Der Beutelsbacher Konsens zielt auf das Vermeiden von Indoktrination (Indoktrinationsverbot) durch die Darstellung gesellschaftlicher Kontroversität (Kontroversitätsgebot) und die Befähigung der Lernenden zur politischen Interessenvertretung und Handlungsfähigkeit (Schüler:innenorientierung) (Wehling 1977).

³⁴ Die Angaben der Befragten, die angeben, keinen Politikunterricht zu haben, wurden hier ausgeschlossen.

³⁵ Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 auf der fünfstufigen Skala werden hier als „teilweise“ eingeordnet, Mittelwerte unter 2,5 als „wenig bis nie“ und Mittelwerte ab 3,5 als „oft und sehr oft“.

Die Betrachtung der Gesamtkohorte zeigt, dass sich der Politikunterricht der befragten Schüler:innen in Berlin im Mittel recht deutlich an politikdidaktischen Prinzipien orientiert. Besonders oft finden Problemorientierung und Aktualität (MW = 3,6), Kontroversität/Multiperspektivität und Exemplarität Berücksichtigung (MW = 3,5, vgl. Tab. 15). Das spricht dafür, dass diese Befragtengruppe einen engagierten Politikunterricht erhält, und mag auch in Zusammenhang mit der Stichprobenakquise stehen, die vor allem über Schulkontakte der Forschenden-gruppe realisiert wurde. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei einerseits um besonders engagierte Lehrer:innen handelt, andererseits vermutlich um kaum Fachfremde. Das heißt, sie verfügen über eine politikdidaktische Expertise qua Studium und setzen sie im Unterricht um. Dies scheint ihnen auch so gut zu gelingen, dass die Befragten den Unterricht eher selten als zu kompliziert wahrnehmen. Dieses Item erfährt im Gesamtvergleich die geringste Zustimmung (MW = 2,3). Einen diese Annahme stützenden empirischen Zusammenhang der Berücksichtigung des Prinzips der Aktualität, methodisch vielfältiger Unterrichtsgestaltung und einer sozialwissenschaftlichen Lehrbefähigung berichten Ateş et al. (2024) im Rahmen der ICCS-Studie 2022. Die ICCS-Studie lässt auch den Trend erkennen, dass die deutschen Schüler:innen (hier konkret in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen) im internationalen Vergleich besonders häufig davon berichten, dass in ihrem Unterricht aktuelle Ereignisse kontrovers diskutiert werden (Hahn-Laudenberg/Abs 2024). Dies lässt sich für die vorliegende Befragung auch für Berlin bestätigen.

Simulatives (MW = 2,7) und reales Handeln (MW = 2,5), Kritikfähigkeit (MW = 3,2) sowie konkret Quellenkritik (MW = 2,9) nennen die Befragten im Mittel hingegen nur teilweise. Insofern zeigen sich hier Potenziale, die insgesamt an allen Schulformen mehr Berücksichtigung erfahren sollten. Möglicherweise liegen hier auch Chancen, der Einschätzung entgegenzutreten, der Politikunterricht sei langweilig, oberflächlich oder institutionenkundlich.³⁶

³⁶ Mittelwerte: 2,8 / 2,6 / 2,6.

Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?

Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen;
Skala: min = 1, max = 5)

	Gesamtkohorte (n = 1.095–1.102)
Wir thematisieren aktuelle Ereignisse.	3,6 (SD = 1,1)
Wir setzen uns mit politischen Problemen auseinander.	3,6 (SD = 1,0)
Wir beschäftigen uns mit verschiedenen politischen Positionen und Meinungen.	3,5 (SD = 1,0)
Wir arbeiten an konkreten Beispielen und Fällen.	3,5 (SD = 1,1)
Wir hinterfragen politische Entscheidungen kritisch.	3,2 (SD = 1,1)
Wir lernen, ob Quellen glaubwürdig sind.	2,9 (SD = 1,2)
Der Unterricht ist langweilig.	2,8 (SD = 1,2)
Wir führen Debatten, Rollenspiele, Talkshows durch.	2,7 (SD = 1,2)
Wir lernen vor allem Aufgaben von politischen Institutionen und Akteuren (auswendig).	2,6 (SD = 1,2)
Der Unterricht ist zu oberflächlich.	2,6 (SD = 1,1)
Wir haben die Möglichkeit, selbst politisch aktiv zu werden.	2,5 (SD = 1,1)
Der Unterricht ist zu kompliziert.	2,3 (SD = 1,1)

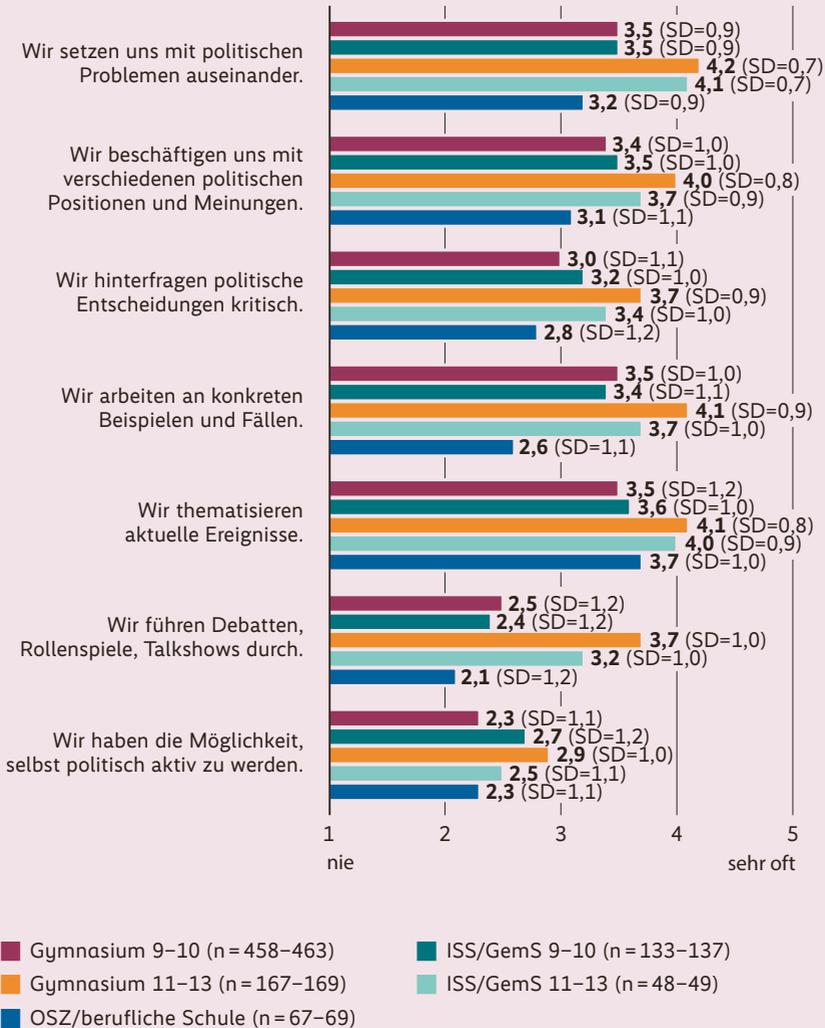
Beim Schulform- und Jahrgangsvergleich springt hingegen ins Auge, dass sich die gymnasialen Oberstufen beider Schulformen (MW = 3,7–4,2) den Angaben der Befragten zufolge deutlich umfangreicher an zentralen didaktischen Prinzipien orientieren als die Jahrgangsstufen 9–10 und die OSZ/beruflichen Schulen (vgl. Abb. 13). Bis auf die Möglichkeiten zum realen Handeln und die Quellenkri-

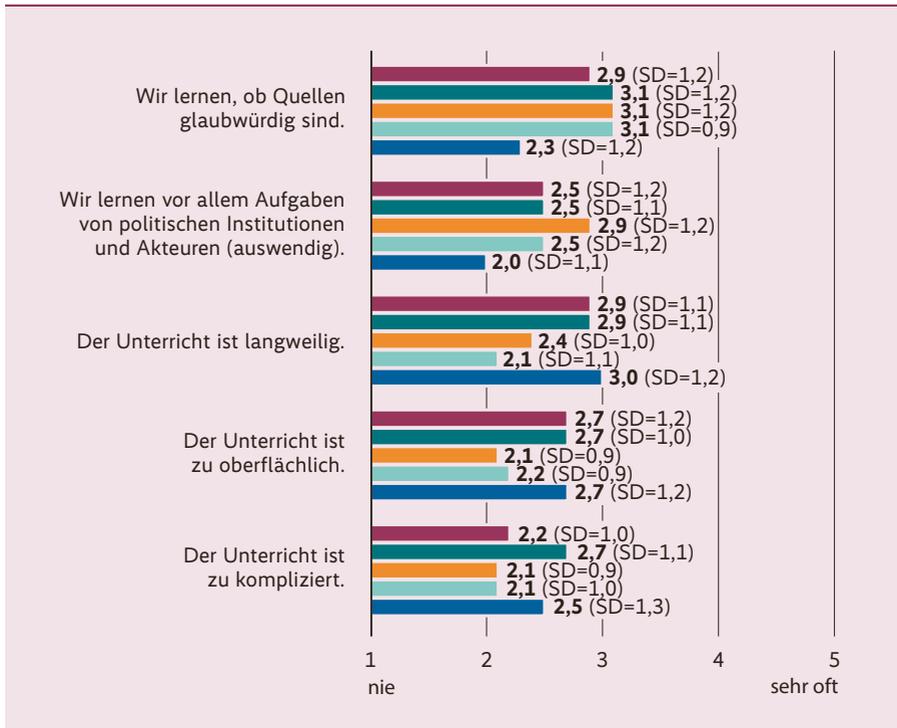
tik geben die Befragten in der Oberstufe der Gymnasien an, dass folgende Prinzipien oft und sehr oft und sehr oft Anwendung im Unterricht finden (MW $\geq 3,5$): Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität, Exemplarität, Aktualität, Handlungsorientierung. So verhält es sich auch bei den Befragten der Sekundar- und Gemeinschaftsschulen (11–13) mit Ausnahme des kritischen Hinterfragens (MW=3,4) und der Handlungsorientierung (simulatives Handeln, zum Beispiel mit Rollenspielen, Talkshows MW=3,2). Allerdings fallen zwischen beiden Schulformen in den Jahrgängen 11–13 die Unterschiede bei den positiv formulierten Items größer aus: Auch bei den zahlreichen Prinzipien, die laut den Befragten beider Schulformen oft und sehr oft umgesetzt werden, existieren Mittelwertunterschiede von bis zu 0,4 (Exemplarität). In den Klassenstufen 9–10 sind die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Schulformen zumeist gering und weisen zudem keine einheitliche Richtung auf. Die größten Unterschiede hier beziehen sich auf die Möglichkeit, selbst politisch aktiv zu werden, die an den ISS/GemS häufiger angegeben wird, was darauf schließen lässt, dass dort besonders engagierte Lehrer:innen mit ihren Schüler:innen an der Befragung teilgenommen haben. Insgesamt oft werden laut Aussagen der Schüler:innen der Klassen 9–10 beider Schulformen die Problemorientierung und die Aktualität berücksichtigt (MW=3,5/3,6), an den Gymnasien auch das exemplarische Lernen (MW=3,5), während die Sekundar- und Gesamtschüler:innen Kontroversität beziehungsweise Multiperspektivität oft nennen (MW=3,5).

Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen geben am seltensten an, dass didaktische Prinzipien im Unterricht Berücksichtigung finden, teilweise trifft dies auf Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität, Kritikfähigkeit und Exemplarität zu (MW=2,6–3,1). Selten kommen laut Aussagen der Schüler:innen Möglichkeiten des simulativen oder realen Handelns sowie Quellenkritik (MW=2,1–2,3) oder auch Auswendiglernen (MW=2,0) zum Einsatz. Oft bis sehr oft finden dagegen aktuelle Bezüge Berücksichtigung (MW=3,7). Teils fallen die Unterschiede zu den Klassen 9–10 am Gymnasium und an der Sekundar- und Gemeinschaftsschule gering aus. Aber das bedeutet auch, dass gerade die Befragten an den beruflichen Schulen von den positiven Entwicklungen, die mit dem Besuch des Politikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe einhergehen, nicht profitieren: weder von der stärkeren Kompetenzförderung (siehe Kap. 6.1.4) noch von der umfassenderen Berücksichtigung didaktischer Prinzipien.

Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)





Dabei scheinen die Aspekte „Wahrgenommene Kompetenzförderung“ und „Einsatz didaktischer Prinzipien“ positiv aufeinander zu wirken. So zeigen sich (statische) Zusammenhänge zwischen der Kompetenzwahrnehmung und den didaktischen Prinzipien (vgl. Tab. 16), besonders eng sind sie bezüglich der Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität und Aktualität.³⁷ Eine geringe Wirkung auf die wahrgenommene Kompetenzförderung hat hingegen das Auswendiglernen ($r=0,22$, $n=1.148$). Diese Ergebnisse stützen Annahmen der Politikdidaktik, dass politikdidaktische Prinzipien einen auf Diskussions- und Urteilsphasen ausgerichteten Politikunterricht nach sich ziehen und entsprechend domänenspezifische Kompetenzen fördern. Entsprechend sollten auch die Prinzipien der Handlungsorientierung stärker fokussiert werden, um neben Wissen, Analysieren und Urteilen auch politische Handlungsfähigkeit noch mehr zu fördern.

³⁷ Zusammenhänge zwischen $r=0,56$ und $r=0,48$.

Korrelationen zwischen Aussagen zum Politikunterricht und wahrgenommener Kompetenzförderung

(in Pearson's r)

Aussagen zum Politikunterricht / zu didaktischen Prinzipien	Wahrgenommene Kompetenzförderung
Wir setzen uns mit politischen Problemen auseinander. (Problemorientierung)	0,56
Wir beschäftigen uns mit verschiedenen politischen Positionen und Meinungen. (Kontroversität / Multiperspektivität)	0,52
Wir arbeiten an konkreten Beispielen und Fällen. (Exemplarisches Lernen)	0,50
Wir hinterfragen politische Entscheidungen kritisch. (Kritikfähigkeit)	0,49
Wir thematisieren aktuelle Ereignisse. (Aktualität)	0,48
Wir führen Debatten, Rollenspiele, Talkshows durch. (Handlungsorientierung, simulativ)	0,40
Wir haben die Möglichkeit, selbst politisch aktiv zu werden. (Handlungsorientierung, reales Handeln)	0,38
Wir lernen, ob Quellen glaubwürdig sind. (Quellenkritik)	0,37
Wir lernen vor allem Aufgaben von politischen Institutionen und Akteuren (auswendig). (Institutionenkunde)	0,22
Der Unterricht ist zu oberflächlich.	-0,31
Der Unterricht ist langweilig.	-0,28
Der Unterricht ist zu kompliziert.	-0,17

Bei den negativ formulierten Items (kompliziert, langweilig, oberflächlich) verhält es sich mit Ausnahme des Auswendiglernens im Jahrgangsstufenvergleich

umgekehrt. Die Befragten der gymnasialen Oberstufe beider Schulformen stimmen diesen Items sehr viel weniger zu (MW = 2,1–2,4), die partielle Zustimmung zum Auswendiglernen (MW = 2,9 und 2,5) mag sich auch durch Klausuren und das Abitur erklären. Die fast diametral entgegengesetzten Richtungen im Antwortverhalten zum Einsatz didaktischer Prinzipien einerseits und zu den negativ formulierten Items (kompliziert, langweilig, oberflächlich) andererseits lassen sich so interpretieren, dass der häufige Einsatz politikdidaktischer Prinzipien, von denen hier vor allem die Lernenden der gymnasialen Oberstufe berichten, Motivation fördern kann. Vor diesem Hintergrund kann zugleich für eine umfassendere Berücksichtigung didaktischer Prinzipien in den unteren Jahrgangsstufen und in den OSZ/beruflichen Schulen plädiert werden. Der Aussage, dass der Unterricht langweilig und oberflächlich sei, stimmen die befragten Schüler:innen der Klassen 9–10 sowie die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen teilweise zu, anders als die Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe. Dass der Unterricht zu kompliziert sei, finden darüber hinaus auch die Befragten an den ISS/GemS in den Jahrgangsstufen 9–10 und an den OSZ/beruflichen Schulen teilweise (MW = 2,7 und 2,5). Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Unterrichtsstoff leichter verständlich präsentiert werden sollte. Schließlich mag eine weitere Herausforderung in dem besonderen Bedarf an didaktischer Reduktion und Differenzierung aufgrund der besonderen Heterogenität und Diversität der Lernenden an den ISS/GemS und OSZ/beruflichen Schulen liegen.

Ein differenziertes, individualisiertes, lernendenorientiertes Setting ist auch vor dem Hintergrund zu fordern, dass der Anteil der Schüler:innen, die zu Hause selten bis nie Unterstützung erfahren, an diesen Schulformen besonders hoch ist: 40 % an den OSZ/beruflichen Schulen, gut 30 % an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen im Vergleich zu einem guten Viertel an den Gymnasien (vgl. Tab. 9, Kap. 5).

Neben einem Plädoyer für einen umfassenderen Einsatz didaktischer Prinzipien und die besondere Berücksichtigung von Differenzierung und Individualisierung lässt sich hier auch auf die Bedeutsamkeit eines sprachbildenden und sprachsensiblen Politikunterrichts verweisen (Achour/Jordan 2025; SWK 2025). In dieser Befragung spiegelt sich die große sprachliche Vielfalt an den Sekundar-, Gemeinschafts- und beruflichen Schulen wider. Von den hier befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen berichten circa 50 %, an den ISS/GemS fast 60 %, eine andere Sprache als Deutsch zu Hause zu sprechen (vgl. Tab. 4). Türkisch (18,3 %) und Arabisch (16,8 %) werden an ISS/GemS am häufigsten angegeben, gefolgt von Englisch (12,5 %), knapp 22 % nennen weitere Sprachen (vgl. Tab. 17). Bei

Häufigste zu Hause gesprochene Sprachen nach Schulform

(in Prozent)

	Gymnasium (n = 655)	ISS/GemS (n = 208)	OSZ/berufliche Schule (n = 100)
Arabisch	6,6%	16,8%	9,0%
Englisch	12,4%	12,5%	20,0%
Türkisch	8,7%	18,3%	11,0%
Andere	17,3%	21,6%	21,0%

Berücksichtigung des kulturellen Kapitals vergrößert sich der Anteil an mehrsprachigen Schüler:innen entlang dieser Kategorie. Der Anteil an Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital und anderen Sprachen zu Hause als Deutsch liegt bei 65 %, mit einem mittleren kulturellen Kapital bei 60 % und mit einem hohen kulturellen Kapital bei gut 38 % (vgl. Abb. 6).

Von den befragten Gymnasialschüler:innen geben insgesamt weniger, aber immerhin auch 40 % an, zu Hause eine weitere Sprache als Deutsch zu sprechen. Am häufigsten wird Englisch (12,4 %) angegeben, nach der Sammelkategorie „Andere Sprachen“ mit 17,3 %. Englisch ist zugleich ein Schulfach, anders als etwa Türkisch und Arabisch. Am Gymnasium geben nur 8,7 % an, türkisch zu Hause, 6,6 %, arabisch zu Hause zu sprechen (vgl. Tab. 17). In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Berliner Schule an allen Schulformen von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist. Aber gerade an den Sekundar- und Gemeinschafts- sowie OSZ/beruflichen Schulen überschneidet sich Mehrsprachigkeit besonders häufig mit einem geringen kulturellen Kapital und geringeren häuslichen Unterstützungsmöglichkeiten. Darauf müssen Unterricht sowie Lehrer:innenbildung ausgerichtet sein. Schließlich ist der Politikunterricht ein sehr sprachintensives Fach mit einer besonderen Fachsprache und Terminologie, die sich von der Alltagssprache unterscheidet. Und wenn der Bedarf in Schule und Unterricht an sprachbildenden Konzepten groß ist, muss dies in der Lehrer:innenaus- und -weiterbildung besonders

berücksichtigt werden (Möglichkeiten für einen sprachbildenden Politikunterricht in Achour/Massing 2020).

6.2 Demokratiebildung als schulische Gesamtaufgabe

Außerschulische Kooperationen, demokratiebildende Formate, demokratische Unterrichts- und Schulkultur

Wie einleitend dargelegt, sind politische Bildung und Demokratiebildung an Schulen nicht allein Sache des regulären Politikunterrichts. Im Rahmen der Gesamtstrategie politische Bildung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2019) erfuhr nicht nur das Fach selbst in der Sekundarstufe 1 eine strukturelle und bildungspolitische Stärkung, sondern auch die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung, die in den Rahmenlehrplänen als eines von 13 übergreifenden Themen³⁸ verankert ist (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015b) und für die 2020 ein Orientierungs- und Handlungsrahmen für Berlin/Brandenburg veröffentlicht wurde (Achour et al. 2020a). Teilhabe an Entscheidungsprozessen und demokratische Handlungsmöglichkeiten sollen im Schulleben Raum erhalten. Politische Bildung wird somit auch als Unterrichts- und Schulprinzip und nicht lediglich als Unterrichtsfach verstanden (Achour 2025; Achour/Meyer-Heidemann 2020; SWK 2024). Die Schwerpunkte der Gesamtstrategie für die politische Bildung an Berliner Schulen sind:

- die Demokratiebildung als Schulprinzip mit entsprechenden Fort- und Weiterbildungen
- die Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern politischer Bildung
- die politische Bildung im fachübergreifenden Unterricht

Fragen der konkreten Mitbestimmung und -gestaltung im Unterricht spielen hier eine wichtige Rolle – wenn auch im schulischen Alltag häufig noch wenig berück-

³⁸ Es handelt sich um die folgenden Themen: Berufs- und Studienorientierung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Demokratiebildung, Europabildung in der Schule, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming), interkulturelle Bildung und Erziehung, kulturelle Bildung, Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung, nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen, Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung, Verbraucher:innenbildung.

sichtigt (BMFSFJ 2020: 222). Werden im Unterricht Möglichkeiten der Mitbestimmung, beispielsweise über Inhalte, Methoden, Sozialformen, Differenzierungsangebote, Arten der Benotung und Feedbackmöglichkeiten, geschaffen, eröffnet sich das demokratische Potenzial auch dahin gehend, dass Lehrende „Entscheidungsmacht“ abgeben. Die Verantwortungsübernahme wird von Lernenden in ein weniger lehrer:innenzentriertes, sondern gegenseitig anerkennendes Verhältnis gebracht.

Als Schulprinzip realisiert sich Demokratiebildung durch Beteiligungsmöglichkeiten in den Gremien, Schüler:innenversammlungen oder in Schüler:innenprojekten. Zielsetzung ist, dass Lernende frühzeitig Demokratieerfahrungen machen (Dewey 1916/2000). Das Erleben von demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Diskriminierungsschutz kann nach John Dewey dazu beitragen, Schule als Ort der Demokratie im Sinne von Demokratiebildung zu erfahren. Dafür hat sich im schulischen Feld seit Ende der 1990er Jahre auch die erziehungswissenschaftliche Demokratiepädagogik besonders engagiert (vgl. Beutel et al. 2022). Durch eine institutionalisierte Beteiligung von Schüler:innen an Entscheidungen in der Schule können sich besonders auch Respekt und Anerkennung für sie als Mitgestalter:innen zeigen (Ziemes/Gutzwiller-Helfenfinger/Abs 2024). Zugleich geht mit der Zielsetzung eines anerkennenden Miteinanders in der Institution Schule einher, die strukturellen und rechtlichen Grenzen für Mitbestimmung und Gestaltung ehrlich und transparent aufzuzeigen, um Scheinpartizipation und daraus möglicherweise resultierenden Frustrationsgefühlen zu begegnen (Achour 2025). Coelen und Wohnig (2025) hinterfragen grundsätzlich, ob Demokratiebildung, deren Tradition sie in der Sozialpädagogik mit demokratiebezogenen Prinzipien wie Offenheit und Freiwilligkeit verorten, in der Schule mit Hierarchien und Noten überhaupt Demokratieerfahrungen in der Form ermöglichen kann wie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Deimel, Berkemeyer und Hahn-Laudenberg (2024: 346) diskutieren, „inwieweit die Nichtbeteiligung von Schüler:innen [an schulischen Partizipationsmöglichkeiten] auch als das Ergebnis einer individuellen Abwägung betrachtet werden kann, sich nicht in den entsprechenden Partizipationsrahmen einzufügen, welcher auch als Ausdruck von schulischer und gesellschaftlicher Machtproduktion verstanden werden kann“.

Das heißt, um ernsthaft Demokratieerfahrungen in der Schule zu realisieren, müssen (möglicherweise vermeintliche) Grenzen nicht nur reflektiert und transparent gemacht, sondern auch kritisch hinterfragt werden, wenn mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geschaffen werden sollen. Das schließt beispielsweise auch Möglichkeiten für reales Handeln in der Institution Schule,

ihrem Sozialraum und darüber hinaus ein. Demokratische Teilhabe in der Schule ist nicht nur aus politikdidaktischer und demokratiepädagogischer Perspektive sinnvoll und geboten, um Kompetenzen wie Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu fördern (vgl. zum Kompetenzmodell für Demokratiebildung Achour et al. 2020a: 10), sondern lässt sich schlicht mit der „Gewährung grundlegender Rechte“ (Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024: 331) wie der in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte auf Berücksichtigung des Kindeswillens und des Rechts, gehört zu werden (Art. 12, United Nations, 1989), sowie der Meinungs- und Informationsfreiheit des Kindes (Art. 13, ebd.) (Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024: 331) begründen. Mehrere konkrete Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wie Schüler:innenvertretungen (§ 83 SchulG Berlin, Land Berlin 2004) und Klassenräte (§ 84a SchulG Berlin, Land Berlin 2004) sind ferner auch im Berliner Schulgesetz rechtlich verankert.

Die Institution Schule ist zur Umsetzung dieser Rechte verpflichtet und Demokratiebildung sollte ein Garant dafür sein, dass dies geschieht (vgl. Achour 2025). Somit drückt sich Demokratiebildung auch durch (das Recht auf) den Schutz vor Diskriminierung, Mobbing und seelischer Gewalt aus sowie durch die Sensibilisierung von Lehrenden und Lernenden für diese Themenfelder.

In einem ganzheitlichen Sinne findet politische Bildung also *über* Demokratie, *durch* und *für* Demokratie statt. „Über Demokratie“ meint die Förderung domänenspezifischer Kompetenzen und auch die Vermittlung von Wissen, „durch Demokratie“ bezieht sich auf Mitbestimmungsmöglichkeiten und Diskriminierungsschutz. Über Angebote politischer Bildung *über* Demokratie und *durch* Demokratie lässt sich politische Bildung *für* die Demokratie generieren (vgl. Quintelier/van Deth 2014): Sie zeigt sich in demokratischen Einstellungen, (kritischem) Vertrauen in die Demokratie, ihre Institutionen und Akteur:innen, Partizipation(sbereitschaft) und politischer Selbstwirksamkeit (vgl. Edelstein 2009; Detjen et al. 2012).

Um Demokratiebildung umzusetzen, hat das Berliner Abgeordnetenhaus im Haushaltsgesetz über den Doppelhaushalt 2020/21 ab Januar 2021 die Einrichtung eines neuen Programms „Politische Bildung an Berliner Schulen“ beschlossen. Mit diesem Programm erhalten alle öffentlichen Berliner Grund- und weiterführenden Schulen ein Budget von 2.700 Euro, das zweckgebunden an Maßnahmen zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer demokratischen, an Grund- und Menschenrechten orientierten Schule ist und damit die Gesamtstrategie politische Bildung an Berliner Schulen umsetzt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2019). Damit können etwa Angebote außer-

schulischer Bildungspartner:innen zum Schülervertretungscoaching, themenspezifische Workshops für Schüler:innen oder spezielle Lehrkräftefortbildungen gebucht und bezahlt werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2019; Senatskanzlei – Wissenschaft und Forschung Berlin 2020). Mittlerweile werden an Berliner Schulen vermehrt auch außerschulische Partner:innen eingeladen, um Workshops, Projektstage und Exkursionen durchzuführen. Dabei zeigt Wohnig (2021), dass solche Kooperationsprojekte die Demokratisierung von Schule voranbringen können, indem sie andere Räume für Schüler:innen öffnen und gerade benachteiligte Schüler:innen dabei unterstützen, selbst politisch zu handeln und im öffentlichen Raum in Erscheinung zu treten.

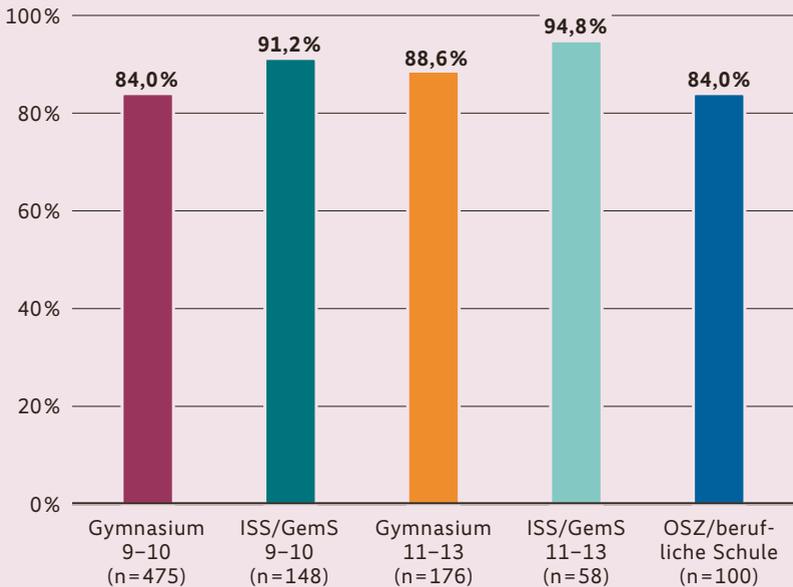
Allerdings hat, wie schon in der Einleitung erwähnt, im Dezember 2024 das Berliner Abgeordnetenhaus für das Haushaltsjahr 2025 das flexible Berliner Schulbudget beschlossen. Damit werden Mittel für Schüler:innenfahrten, Personalkosten, die Ausstattung der Schulbibliotheken sowie Lehr- und Lernmittel mit den Mitteln für die politische Bildung in einem Budget zusammengeführt. Dies wird die Realisierung von Angeboten der politischen Bildung voraussichtlich erschweren, da diese mit Posten wie Personal und Klassenfahrten konkurrieren müssen.

6.2.1 Kooperationen mit außerschulischen Partner:innen – verbreitet, aber ungleich

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten ganzheitlichen Verständnisses von Demokratiebildung sowie des anzunehmenden Demokratisierungspotenzials von Kooperationen war es für die vorliegende Studie nicht nur von Interesse, welche Themen im Politikunterricht behandelt wurden, sondern auch, wie häufig und zu welchen Themen es Projekte, Besuche und Exkursionen gab. Die abgefragten Themen waren Mitbestimmung in der Schule, Gewalt/Mobbing/Konflikte, Demokratie, Nationalsozialismus, Nachhaltigkeit/Klima/Energie/Umwelt, Armut und Reichtum/soziale Ungleichheit, Gerechtigkeit in der Welt, Digitalisierung/Hatespeech, Verschwörungsglauben, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Fluchtgeschichten/Migration, Rassismus und Diskriminierung, Sexismus/Gender/sexuelle Vielfalt, Krieg und Frieden. Hierbei zeigte sich, dass in den Klassen 11–13 der ISS/GemS mit 94,8% die meisten Schüler:innen aller Gruppen angeben, schon Treffen zu politischen Themen an der Schule erlebt zu haben, während es in den Klassen 9–10 des Gymnasiums sowie an den OSZ/beruflichen Schulen jeweils 84% waren (vgl. Abb. 14). Trotz der Unterschiede zeigt sich hier aber insgesamt eine sehr hohe Zustimmung.

Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)



Die Gesamtkohorte berichtet im Durchschnitt von knapp fünf Themen, zu denen sie bereits Treffen an ihrer Schule erlebt hat (vgl. Tab. 18). Während in den Klassen 9-10 der ISS/GemS durchschnittlich zu gut sechs Themen Treffen genannt werden, sind es an den OSZ/beruflichen Schulen nur vier.

Die Themen, zu denen in der Gesamtkohorte die meisten Treffen angegeben werden, sind Mitbestimmung in der Schule (50,4%) sowie Gewalt und Mobbing

(45,1%) (vgl. Tab. 19). Auch zu den Themen Demokratie (40,6%), Nationalsozialismus (37,3%) und Krieg und Frieden (37,0%) berichten die Schüler:innen von vergleichsweise vielen Treffen. Die wenigsten Treffen fanden zum Thema Verschwörungsglauben statt (11,4%). Dies ist insofern auffällig, als die Schüler:innen Verschwörungsglauben auch als Unterrichtsinhalt (vgl. Kap. 6.1.3) im Schnitt besonders selten benennen, obwohl es gerade hier relevante Zusammenhänge mit aktuellen Herausforderungen wie Fake News, Antisemitismus und Rechts extremismus/Rechtspopulismus gibt. Zugleich geben die Schüler:innen an, zu diesem Thema im Vergleich mit den Themen Rassismus, Rechtsextremismus, Sexismus und Klimakrise im Schnitt am wenigsten zu wissen. Lediglich zum Thema Antisemitismus geben die Schüler:innen der Klassen 9–10 an den ISS/GemS an, noch weniger zu wissen (vgl. Kap. 6.3.6).

In den Jahrgangsstufen 11–13 werden viele Treffen zum Thema Demokratie (wie etwa ein Bundestagsbesuch) angegeben: 58,0% am Gymnasium und 69,0% an der ISS/GemS (vgl. Tab. 20). Dagegen nennen mit 50,6% sehr viel mehr Schüler:innen des Gymnasiums Treffen zum Thema Nationalsozialismus als an ISS/GemS mit 37,9%.

An ISS/GemS werden bedeutend mehr Treffen zum Thema „Armut und Reichtum/ soziale Ungleichheit“ berichtet. In den Klassen 9–10 sind es 43,9% im Vergleich zu 19,2% an Gymnasien, in den Jahrgängen 11–13 sind es 34,5% an den ISS/GemS und nur 17,0% an Gymnasien. Auch an den OSZ/beruflichen Schulen fanden den Angaben zufolge wenige Treffen zum Thema „Soziale Ungleichheit“ statt (20% Zustimmung). Zum Thema „Flucht und Migration“ werden in den Klassen 9–10 ebenfalls bedeutend mehr Treffen an den ISS/GemS berichtet als an Gymnasien (42,6% vs. 18,1%). Ein Grund für diese Diskrepanz könnte sein, dass die Angebote nach (zugeschriebener) Betroffenheit variieren, also es beispielsweise eher Angebote zu Armut oder Migration gibt, wenn sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen³⁹ und/oder Schüler:innen mit familiärer Migrationsgeschichte in der jeweiligen Lerngruppe sind. Es wäre allerdings durchaus wichtig, auch mit privilegierten, „nicht betroffenen“⁴⁰ Schüler:innen über diese Themen zu sprechen.

³⁹ Zu bedenken ist hierbei aber, dass nur an den ISS/GemS mehr Treffen zum Thema „Soziale Ungleichheit“ stattgefunden haben, nicht aber an den OSZ/beruflichen Schulen, die auch viele weniger privilegierte Schüler:innen besuchen (vgl. Kap. 5).

⁴⁰ Es ließe sich argumentieren, dass etwa auch reichere Schüler:innen von sozialer Ungleichheit betroffen sind, da auch sie in einem System leben, das systematisch Ungleichheit (re-)produziert.

Schließlich kann sich eine Gesellschaft der Bearbeitung sozialer Ungleichheit und intersektionaler Benachteiligung, wie zum Beispiel durch Armut und Migration, nur solidarisch annehmen. Daher braucht es auch ein Verständnis privilegierter Milieus dafür, wie Disparitäten zum Beispiel auch durch Strukturen in den Systemen Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit etc. reproduziert werden, um Wissen und Handeln zu generieren, wie sich solche Strukturen aufbrechen lassen.

An den OSZ/beruflichen Schulen wird zu vielen Themen von weniger Treffen berichtet als an den anderen Schulformen, so etwa zu den Themen Rechtsextremismus und Antisemitismus von nur 20,0% der Schüler:innen im Vergleich zu 28,0% beziehungsweise 26,7% der Gesamtkohorte. Auch zum Thema Nationalsozialismus gab es mit 27,0% wenige Treffen (37,3% in der Gesamtkohorte). Dies spiegelt sich auch im Wissen zu den Themen wider (vgl. Kap. 6.3.6): Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen berichten von geringerem Wissen über Antisemitismus und Rechtsextremismus als Oberstufenschüler:innen der anderen Schulformen. Auch die Befürwortung von negativen Aussagen über Asylsuchende sowie muslimfeindlichen und antisemitischen Aussagen ist hier leicht höher als in der Gesamtkohorte (vgl. Kap. 6.3.12).

Positiv hervorzuheben ist aber, dass mit 84,0% die große Mehrheit der Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen davon berichtet, dass Treffen stattgefunden haben. In der deutschlandweiten Studie von Achour/Wagner (2019: 94) verneinte die Mehrheit der Schüler:innen, dass Besuche externer Akteur:innen politischer Themen stattgefunden hätten. Der Unterschied im Ergebnis in der vorliegenden Studie liegt zwar vermutlich auch an dem nicht repräsentativen Sample der teilnehmenden OSZ/beruflichen Schulen, weist aber darauf hin, dass Kooperationsprojekte an dieser Schulform genauso umgesetzt werden können wie an anderen Schulen.

Aus den Daten lässt sich zusammenfassend schließen, dass Kooperationsprojekte, Besuche und Exkursionen zu politischen Inhalten an Berliner Schulen verbreitet zu sein scheinen. Erstaunlicherweise haben hier die ISS/GemS einen Vorsprung vor dem Gymnasium. Problematisch ist der Abstand zu OSZ/beruflichen Schulen, an denen solche Projekte und Besuche weniger Standard zu sein scheinen.

Was die Themen betrifft, zeigt sich, dass Demokratiebildung zahlreich in Form von Angeboten zu Mitbestimmung in der Schule sowie zu Gewalt, Mobbing und Konflikten stattfindet. Während des Weiteren Rechtsextremismus und Antisemitismus sowohl in den ISS/GemS als auch an Gymnasien ähnlich häufig gewählte

Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben?

Anzahl der von den Schüler:innen angegebenen Themen nach Schulform und Jahrgangsstufe

Gymnasium 9–10 (n = 475)	ISS/GemS 9–10 (n = 148)	Gymnasium 11–13 (n = 176)	ISS/GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/berufliche Schule (n = 100)	Gesamtkohorte (n = 1.302)
4,8	6,1	5,3	5,9	4,0	4,9

Themen waren, berichten Gymnasialschüler:innen häufiger von Treffen zum Thema Nationalsozialismus. Bedenklich ist, dass an den OSZ/beruflichen Schulen zu allen drei genannten Themen vergleichsweise wenige Treffen stattfanden. Das deutet daraufhin, dass Kooperationsprojekte mit diesen Schulformen stärker gefördert werden sollten. Insbesondere, weil an den OSZ/beruflichen Schulen außerdem weniger Politikunterricht angeboten wird (vgl. Kap. 6.1.2), zeigt sich Handlungsbedarf. Gerade für benachteiligte Schüler:innen bieten Kooperationsprojekte ohne schulischen Notendruck, und gegebenenfalls an einem Ort außerhalb der Schule, die Möglichkeit, in einem *safe space* über Politik zu diskutieren und eventuell sogar selbst politisch handelnd tätig zu werden und so Partizipationserfahrungen zu machen (Wohnig 2021). Gleichzeitig gilt es, im Spiegel der aktuellen politischen Lage und der deutschen Erinnerungskultur, an allen Schulformen die politische Bildung zum Nationalsozialismus sowie gegen Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus zu stärken.

Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben?

Zu welchen Themen es Treffen gab, Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Mitbestimmung in der Schule (z. B. Klassenrat, Schüler:innenversammlung etc.)	50,4%
Gewalt/Mobbing/Konflikte	45,1%
Demokratie (z. B. Besuch von Bundestag, Abgeordnetenhaus, Politiker:innen etc.)	40,6%
Nationalsozialismus (z. B. Gedenkstättenbesuch, Zeitzeug:innengespräch)	37,3%
Krieg und Frieden	37,0%
Nachhaltigkeit/Klima/Energie/Umwelt	32,2%
Rassismus und Diskriminierung	32,2%
Rechtsextremismus	28,0%
Antisemitismus	26,7%
Sexismus/Gender/sexuelle Vielfalt	25,6%
Digitalisierung / Hatespeech	25,0%
Armut und Reichtum/soziale Ungleichheit	22,7%
Fluchtgeschichten/Migration	22,2%
Gerechtigkeit in der Welt	19,0%
Verschwörungsglauben	11,4%
Anderes	5,0%

Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben?

Zu welchen Themen es Treffen gab, Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)

	Gymnasium 9–10 (n = 475)	ISS/ GemS 9–10 (n = 148)	Gymnasium 11–13 (n = 176)	ISS/ GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/ beruf. Schule (n = 100)
Mitbestimmung in der Schule (z. B. Klassenrat, Schüler:innenversammlung etc.)	53,1 %	62,2 %	54,0 %	65,5 %	49,0 %
Gewalt / Mobbing / Konflikte	48,0 %	60,1 %	52,8 %	51,7 %	42,0 %
Demokratie (z. B. Besuch von Bundestag, Abgeordnetenhaus, Politiker:innen etc.)	38,9 %	49,3 %	58,0 %	69,0 %	29,0 %
Nationalsozialismus (z. B. Gedenkstättenbesuch, Zeitzeug:innengespräch)	44,0 %	37,2 %	50,6 %	37,9 %	27,0 %
Nachhaltigkeit / Klima / Energie / Umwelt	36,8 %	32,4 %	37,5 %	41,4 %	29,0 %
Armut und Reichtum / soziale Ungleichheit	19,2 %	43,9 %	17,0 %	34,5 %	20,0 %
Gerechtigkeit in der Welt	17,3 %	30,4 %	14,8 %	25,9 %	22,0 %
Digitalisierung / Hatespeech	28,6 %	27,0 %	30,1 %	27,6 %	17,0 %
Verschwörungsglauben	11,2 %	16,2 %	14,8 %	15,5 %	5,0 %

	Gymnasium 9–10 (n = 475)	ISS/ GemS 9–10 (n = 148)	Gymnasium 11–13 (n = 176)	ISS/ GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/ berufl. Schule (n = 100)
Rechtsextremismus	27,4%	35,1%	36,4%	41,4%	20,0%
Antisemitismus	28,0%	31,1%	36,4%	32,8%	20,0%
Fluchtgeschichten/ Migration	18,1%	42,6%	23,9%	34,5%	23,0%
Rassismus und Diskriminierung	32,6%	51,4%	33,0%	39,7%	29,0%
Sexismus/Gender/ sexuelle Vielfalt	27,4%	34,5%	29,5%	24,1%	27,0%
Krieg und Frieden	40,0%	52,7%	37,5%	44,8%	33,0%
Anderes	6,3%	4,7%	5,1%	1,7%	3,0%

6.2.2 Angebote der Demokratiebildung: Häufigkeiten, Anzahl und Teilnahmen

Die Befragten wurden zu acht im weiten Sinne demokratiebildenden Angeboten⁴¹ sowie sechs institutionalisierten Angeboten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung⁴² gefragt, welche es an ihrer Schule gibt oder gab sowie an welchen sie teilgenommen haben oder teilnehmen. Außerdem hatten die Schüler:innen zu jedem Format die Antwortmöglichkeit „Ich weiß es nicht“. Die beiden Teilfragen – Vorhandensein der Angebote und Teilnahme – wurden jeweils separat ausgewertet. Zudem wurde die durchschnittliche Anzahl an wahrgenommenen Angeboten berechnet.

⁴¹ Dabei handelt es sich um folgende Angebote: Schüler:innenzeitung, Streitschlichtung/Mediation und Konfliktbearbeitung, Hilfsprojekte/Service Learning, Schülermentor:innenprogramm, Projekttag/Projektwoche zu politischen, gesellschaftlichen und sozialen Themen, Umsetzung eines eigenen politischen Projekts, Arbeitsgemeinschaft mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug und Social-Media-Projekte mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug.

⁴² Dabei handelt es sich um die folgenden Mitbestimmungsangebote: Klassenrat, Schulversammlung, Versammlung der Schulvertreter:innen, Schulparlament, Kinder- und Jugendparlament und Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule.

Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es und an welchen hast Du teilgenommen/nimmst Du teil?

Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

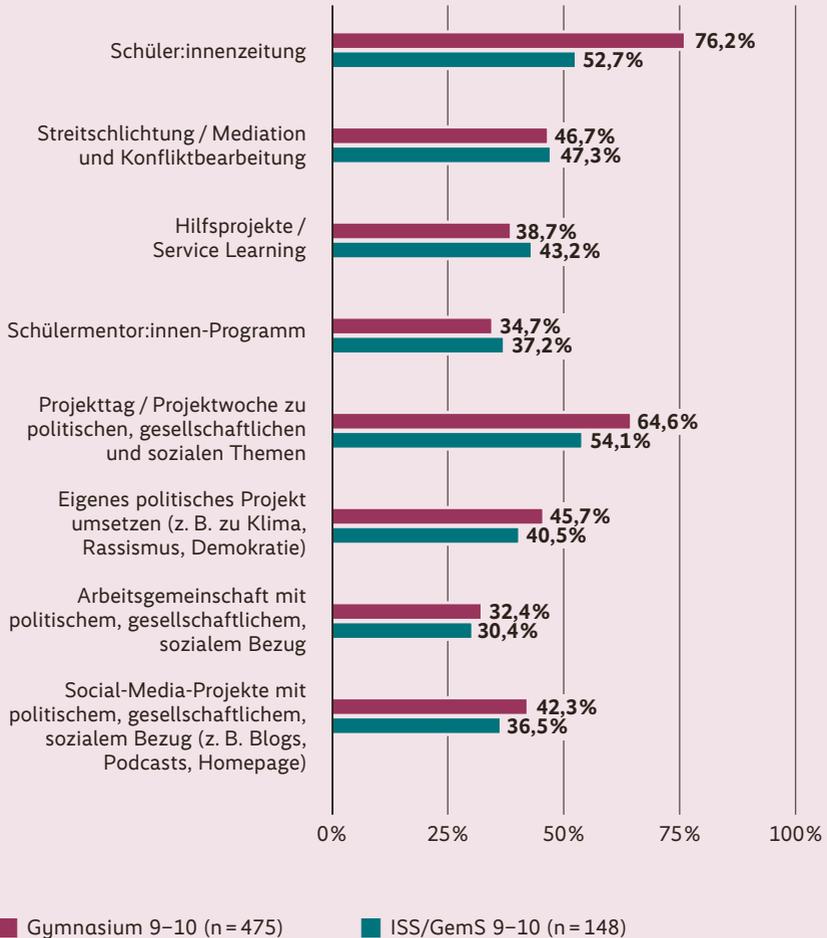
Gesamtkohorte (n = 1.302)	Es gab ein Angebot	Ich habe teilgenommen
Schüler:innenzeitung	57,1%	7,9%
Streitschlichtung/ Mediation und Konfliktbearbeitung	36,6%	6,9%
Hilfsprojekte/ Service Learning	35,3%	7,0%
Schülermentor:innen-Programm	27,9%	4,9%
Projekttag/ Projektwoche zu politischen, gesellschaftlichen und sozialen Themen	53,1%	36,9%
Eigenes politisches Projekt umsetzen (z. B. zu Klima, Rassismus, Demokratie)	38,9%	16,6%
Arbeitsgemeinschaft mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug	28,4%	9,5%
Social-Media-Projekte mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug (z. B. Blogs, Podcasts, Homepage)	34,4%	13,6%

6.2.2.1 Demokratiebildende Angebote: Projektcharakter zieht

Die Formate, die sowohl in der Gesamtkohorte als auch an den allgemeinbildenden Schulen jahrgangsstufen- und schulformübergreifend von der Mehrzahl der Befragten angegeben werden, sind die Schüler:innenzeitung sowie ein Projekttag beziehungsweise eine Projektwoche zu politischen, gesellschaftlichen und sozialen Themen (vgl. Tab. 21, Abb. 15, Abb. 16). Am seltensten angegeben werden demgegenüber die Angebote eines Schülermentor:innenprogramms sowie einer Arbeitsgemeinschaft mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug. Zugleich sind das die Formate, die den höchsten Anteil an „Ich weiß es nicht“-Angaben auf-

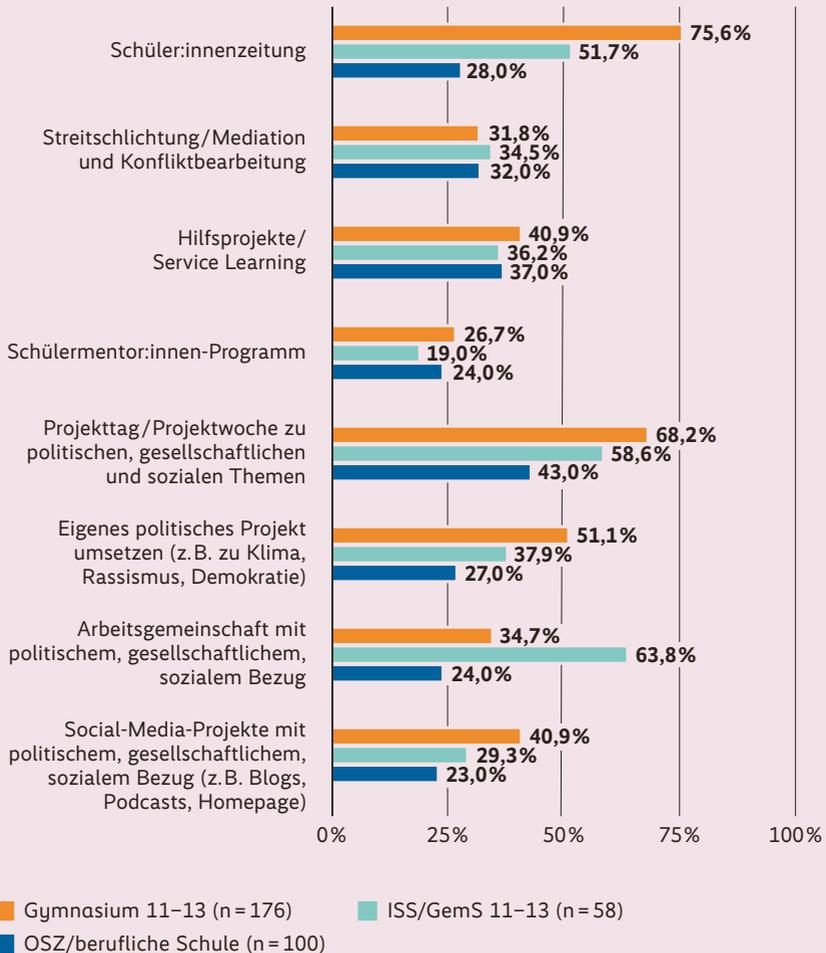
Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es [...]?

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent)



Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es [...]?

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform und der OSZ/beruflichen Schulen (in Prozent)



Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es?

Antwortauswahl „Ich weiß es nicht“ in der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Schülermentor:innen-Programm	27,3 %
Arbeitsgemeinschaft mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug	24,3 %
Hilfsprojekte/Service Learning	23,3 %
Social-Media-Projekte mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug (z. B. Blogs, Podcasts, Homepage)	20,3 %
Eigenes politisches Projekt umsetzen (z. B. zu Klima, Rassismus, Demokratie)	16,6 %
Streitschlichtung/Mediation und Konfliktbearbeitung	15,3 %
Projekttag/Projektwoche zu politischen, gesellschaftlichen und sozialen Themen	11,8 %
Schüler:innenzeitung	9,8 %

weisen: Jeweils ein Viertel der Befragten gibt an, nicht zu wissen, ob es dieses Angebot gab oder gibt (vgl. Tab. 22). Möglicherweise handelt es sich hierbei also nicht (allein) um eine Frage der Verfügbarkeit von Angeboten, sondern (auch) von deren Bekanntheit und Zugänglichkeit innerhalb der Schulen.

Im Vergleich der Schulformen in den Jahrgangsstufen 9–10 zeigt sich, dass eine Mehrheit der abgefragten Formate an den Gymnasien – teilweise deutlich – häufiger angegeben wird als an den ISS/GemS. Dies gilt jedoch nicht für die Formate Streitschlichtung, Service Learning und Schülermentor:innenprogramm, die an den ISS/GemS in etwas größerer Prozentzahl angegeben werden. In den Jahrgangsstufen 11–13 fallen die Unterschiede teilweise noch etwas deutlicher zugunsten der Gymnasien aus, wobei das hier auch für Service Learning, nicht

aber für Arbeitsgemeinschaften mit politischem, sozialem, gesellschaftlichem Bezug gilt. In allen Jahrgangsstufen geben die Gymnasialschüler:innen zudem durchschnittlich eine höhere Anzahl an angebotenen Formaten an (vgl. Abb. 15, Abb. 16). Tendenziell deutet sich damit auch ein Trend aus der Vorgängerstudie erneut an: „Gymnasien profitieren“, lautete dort das Fazit in Hinblick auf die demokratiebildenden Angebote (Achour/Höppner/Jordan 2020: 73). Speziell scheint dies für primär inhaltlich ausgerichtete Formate („Bildung über Demokratie“) zu gelten. So ist eine große Diskrepanz bezüglich der Schüler:innenzeitung zu verzeichnen, die von rund zwei Dritteln der Gymnasialschüler:innen aller Jahrgangsstufen, jedoch jeweils nur von etwas mehr als der Hälfte der Befragten an den ISS/GemS angegeben wird. Auch von Projekttagen/Projektwochen und Social-Media-Projekten mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug beziehungsweise Thema sowie eigenen politischen Projekten kann ein meist deutlich höherer Anteil der Gymnasialschüler:innen berichten. Eine Ausnahme bildet allerdings die Arbeitsgemeinschaft mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug in den höheren Jahrgangsstufen, die von einem deutlich höheren Anteil der Schüler:innen an den ISS/GemS angegeben wird. An den ISS/GemS scheinen ferner die auf das schulische Zusammenleben ausgerichteten Formate des sozialen Lernens – Streitschlichtung und in den unteren Jahrgangsstufen das Schülermentor:innenprogramm – etwas stärker etabliert zu sein. Auch das ist dem oben skizzierten Verständnis zufolge ein wichtiger Bestandteil von Demokratiebildung, die auch als Schulprinzip im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung und -kultur wirksam werden soll (vgl. Kap. 6.2.3) – ein Aspekt, der an den ISS/GemS besondere Berücksichtigung zu erfahren scheint. Es handelt sich aber eben um einen Bestandteil von Demokratiebildung, der sich ebenso auf eine explizit politische Dimension bezieht. Demokratiebildung zeichnet sich nach unserem Verständnis aus durch das Zusammenspiel von „lebensweltliche[m], soziale[m] Demokratie-Lernen in Verbindung mit den politikdidaktisch domänenspezifischen Fähigkeiten der Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz wie des Konzeptwissens“ (Achour 2021: 6). Um hier gleiche Zugangsmöglichkeiten zur Kompetenzförderung und damit letztendlich zu politischer Teilhabe unabhängig vom sozialen Hintergrund zu schaffen, wäre eine gleiche Zugänglichkeit der Formate, die die Ebene „Bildung über Demokratie“ in den Fokus rücken, an den ISS/GemS von Bedeutung.

An den OSZ/beruflichen Schulen sind bis auf vereinzelte Ausnahmen die geringsten Häufigkeiten der Angebote zu verzeichnen (vgl. Abb. 16). Dennoch werden alle Angebote mit einer beachtlichen Häufigkeit von mindestens einem Fünftel der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen angegeben. Was die Vielfalt der An-

Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es?

Durchschnittliche Anzahl der von den Schüler:innen angegebenen Formate (von acht) nach Schulform und Jahrgangsstufe sowie in der Gesamtkohorte

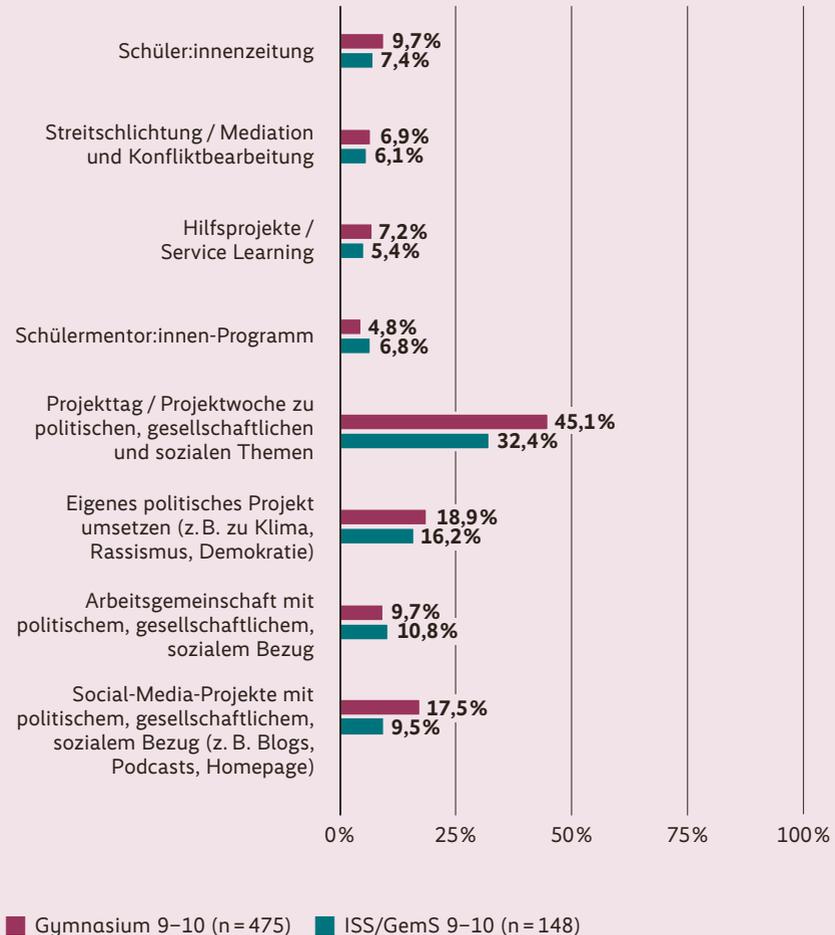
Gymnasium 9–10 (n = 475)	ISS / GemS 9–10 (n = 148)	Gymnasium 11–13 (n = 176)	ISS / GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/berufliche Schule (n = 100)	Gesamtkohorte (n = 1.302)
3,8	3,4	3,7	2,9	2,4	3,1

gebote betrifft, berichten die Lernenden hier von der geringsten Anzahl der Angebote im Vergleich aller Befragtengruppen sowie der Gesamtkohorte (vgl. Tab. 23).

Der Anteil der Befragten, die angeben, an diesen Angeboten teilgenommen zu haben, liegt an den OSZ/beruflichen Schulen nur bei der Streitschlichtung und dem Projekttag/der Projektwoche bei mehr als 10 % (vgl. Abb. 18). Die anderen Angebote sind mit 5 % bis 8 % der Befragtengruppe wenig frequentiert. An den allgemeinbildenden Schulen liegt der Anteil der Befragten, die teilnehmen oder teilgenommen haben, bei den Angeboten wie der Schüler:innenzeitung, Arbeitsgemeinschaften mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug oder Streitschlichtung ebenfalls bei unter 10 % (vgl. Abb. 17, Abb. 18), bei den Angeboten in Form von Projekten ist er hier jedoch – teilweise deutlich – höher. Zwei Vermutungen können als Erklärungen dienen. Sie lehnen sich an empirisch sichtbare veränderte Partizipationsmuster von (nicht nur) Jugendlichen an (vgl. Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024: 203; vgl. auch Befunde dieser Studie in Kap. 6.3.4), die weniger institutionenbezogen und kontinuierlich sind, sondern eher themen-/problembezogen und zeitlich flexibel: Zum einen wäre es aus organisatorischer Perspektive denkbar, dass punktuelle Angebote für die Schüler:innen tendenziell eine attraktivere Beteiligungsmöglichkeit darstellen als eine kontinuierliche zusätzliche Verpflichtung. Zum anderen könnten auch aus inhaltlicher Sicht konkret themen- beziehungsweise problembezogene Projekte stärker zur Teilnahme mobilisieren als thematisch allgemeinere Formate oder solche, in denen Themensetzungen nicht bekannt sind oder möglicherweise erst ausgehandelt werden müssen.

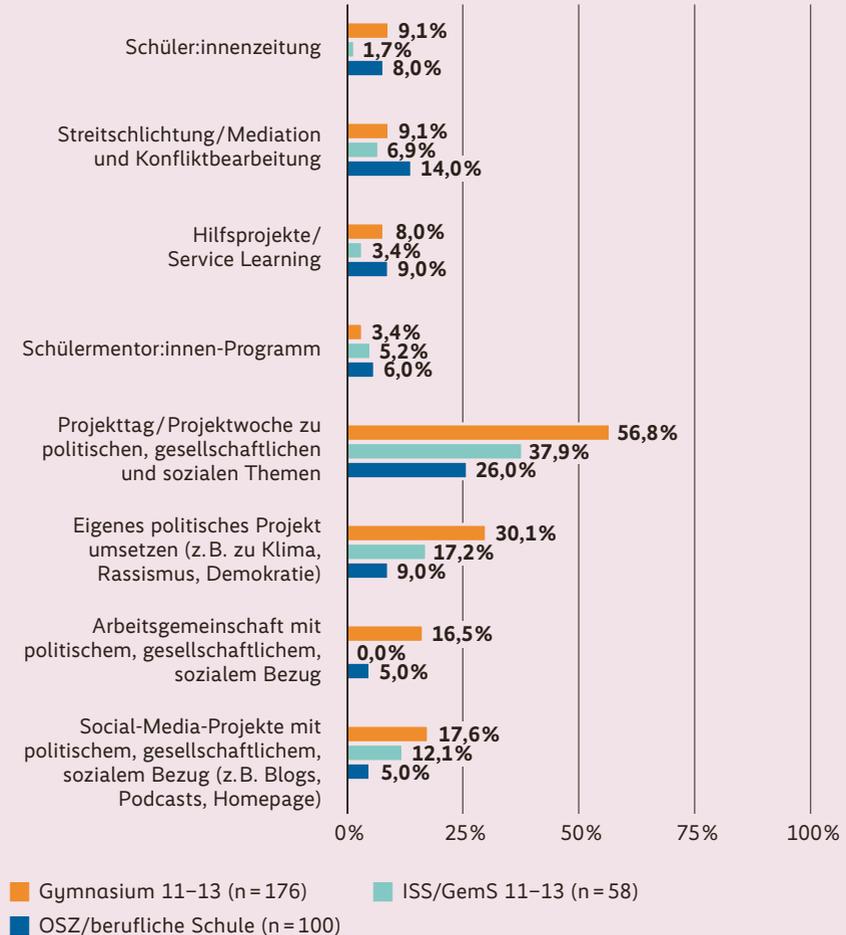
An welchen Angeboten hast Du teilgenommen/nimmst Du teil?

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent)



An welchen Angeboten hast Du teilgenommen/nimmst Du teil?

Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform und der OSZ/beruflichen Schulen (in Prozent)



Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]?

Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Klassenrat	66,4 %
Schulversammlung	58,6 %
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	47,5 %
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	39,5 %
Schulparlament	18,5 %
Kinder- und Jugendparlament	12,4 %

Da über die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Angebote keine Informationen erhoben wurden, können an dieser Stelle nur Annahmen dargestellt werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sowie der oben erwähnten teilweise hohen Zahl der „Ich weiß nicht“-Angaben wäre es jedoch interessant, zukünftig zu untersuchen, inwieweit vorhandene Angebote Schüler:innen bekannt und für sie attraktiv und zugänglich sind beziehungsweise welche Faktoren hierbei eine Rolle spielen.

Darauf, dass es sich lohnt, hier näher hinzuschauen, weist eine positive statistische Korrelation⁴³ zwischen der angegebenen Anzahl der demokratiebildenden Angebote und dem Indexwert politische Selbstwirksamkeit ($r = 0,11$, $n = 948$) hin.

⁴³ Berechnet wurde der Korrelationskoeffizient nach Bravais-Pearson. Analog zu den Berechnungen bei den Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangeboten (vgl. Kap. 6.2.2.2) wurden auch hier Zusammenhänge der Anzahl demokratiebildender Angebote mit dem Indexwert Schulklima ($r = 0,07$, $n = 1.097$) und dem Faktorwert Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ($r = -0,08$, $n = 340$) geprüft, die jedoch lediglich sehr klein ausfallen.

Das heißt, je höher die Anzahl der angegebenen Angebote ist, desto selbstwirksamer schätzen sich die Schüler:innen ein.⁴⁴ Zwar ist die Effektgröße, die sich in dieser Untersuchung zeigt, als klein einzuordnen (vgl. Döring 2023: 802). Dennoch bildet sich hier auch statistisch ein Zusammenhang ab, der im oben skizzierten ganzheitlichen Verständnis politischer Bildung konzeptionell angenommen wird.

6.2.2.2 Angebote zur schulischen Mitbestimmung und Mitgestaltung: *Schulgesetzliche Verankerung wirkt*

Die Angaben zu den Angeboten zur schulischen Mitbestimmung und Mitgestaltung haben zu einem überwiegenden Teil hohe Prozentwerte: Den Klassenrat, die Schulversammlung, die Versammlung der Schulvertreter:innen sowie Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule geben in allen Befragtengruppen sowie in der Gesamtkohorte deutlich mehr als ein Drittel bis zu mehr als drei Viertel der Befragten an. Deutlich seltener werden hingegen das Schul- sowie das Kinder- und Jugendparlament angegeben (vgl. Tab. 24). Diese Verteilung überrascht in großen Teilen nicht, da es sich bei dem Klassenrat und den Versammlungen wie oben dargelegt um schulgesetzlich festgelegte Partizipationsmöglichkeiten handelt, beim Kinder- und Jugendparlament dagegen nicht (vgl. ähnliche Ergebnisse in Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024). Insofern ließe sich vermuten, dass ein konkreter, gesetzlich verankerter Anspruch auf Partizipation in der Angebotsgestaltung wirksam ist.

Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, dass die Schulen ausschließlich gesetzlich verankerte Ansprüche auf Mitbestimmung und Mitgestaltung einräumen: Die hohen Angaben bezüglich Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule weisen darauf hin, dass die an der Befragung beteiligten Schulen der Mitwirkung ihrer Schüler:innen zu einem beträchtlichen Teil Raum geben, und zwar auch außerhalb der verpflichtenden Strukturen. An den Gymnasien gibt dies im Vergleich ein deutlich höherer Anteil der Befragten an als an den ISS/GemS (vgl. Tab. 25). Auch der Klassenrat und die Schulversammlung werden an den Gymnasien jahrgangsstufenübergreifend häufiger angegeben. Beim Schul- sowie Kinder- und Jugendparlament verhält es sich jedoch umgekehrt: Hier gibt jeweils ein höherer Anteil der Befragten an den ISS/GemS an, dass es diese Angebote an ihrer Schule gab oder gibt. Die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen geben bei allen

⁴⁴ Es gilt jedoch ebenso: Je höher die Einschätzung der Selbstwirksamkeit, desto höher ist die wahrgenommene Anzahl der demokratiebildenden Angebote. Eine gerichtete Aussage ist auf der Grundlage der hier durchgeführten Berechnung nicht möglich (siehe auch Achour/Höppner/Jordan 2020: 94).

Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)

	Gymnasium 9-10 (n=475)	ISS/ GemS 9-10 (n=148)	Gymnasium 11-13 (n=176)	ISS/ GemS 11-13 (n=58)	OSZ/ berufl. Schule (n=100)
Klassenrat	82,7 %	75,7 %	79,5 %	75,9 %	65,0 %
Schulversammlung	74,1 %	60,1 %	84,7 %	72,4 %	46,0 %
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	46,5 %	39,2 %	53,4 %	58,6 %	36,0 %
Schulparlament	22,1 %	27,0 %	19,3 %	29,3 %	15,0 %
Kinder- und Jugendparlament	15,2 %	18,2 %	12,5 %	17,2 %	11,0 %
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	59,8 %	43,9 %	69,3 %	50,0 %	39,0 %

Angeboten seltener an, dass es sie gab oder gibt, als die Befragten an den allgemeinbildenden Schulen.

Bei der durchschnittlichen Anzahl der Angebote weisen die Gymnasien in allen Jahrgangsstufen einen etwas höheren Wert auf als die ISS/GemS (vgl. Tab. 26). Abgeschlagen ist auch hier die durchschnittliche Anzahl der angegebenen Angebote an den OSZ/beruflichen Schulen.

Dass die Schüler:innen den angebotenen Raum zur Mitbestimmung und Mitgestaltung auch nutzen, machen die Teilnahmequoten unter den Befragten deutlich:

Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]?

Durchschnittliche Anzahl der von Schüler:innen angegebenen Formate (von sechs) nach Schulform und Jahrgangsstufe

Gymnasium 9–10 (n = 475)	ISS / GemS 9–10 (n = 148)	Gymnasium 11–13 (n = 176)	ISS / GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/berufliche Schule (n = 100)	Gesamtkohorte (n = 1.302)
3,0	2,6	3,2	3,0	2,1	2,4

Ein Fünftel bis gut die Hälfte der Gesamtkohorte gibt an, sich an den Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule, an der Schulversammlung und am Klassenrat zu beteiligen beziehungsweise beteiligt zu haben (vgl. Tab. 27). Neben dem selten wahrgenommenen Schul- sowie Kinder- und Jugendparlament verzeichnet auch die Versammlung der Schulvertreter:innen geringe Teilnahmehäufigkeiten von zumeist unter 10 %, was jedoch insofern nicht überrascht, als es sich hierbei um ein Angebot für wenige, gewählte Vertreter:innen handelt.

Interessant sind wie bei den demokratiebildenden Angeboten im voranstehenden Abschnitt auch hier die „Ich weiß nicht“-Angaben. Sie fallen bei der Hälfte der Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangebote an der Schule noch höher aus als bei den oben besprochenen Angeboten: Rund 31 % bis knapp 38 % der Befragten geben an, nicht zu wissen, ob eine Versammlung der Schulvertreter:innen, ein Schul- oder Kinder- und Jugendparlament angeboten wurde (vgl. Tab. 30). Bei den Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule gilt dies immer noch für ein knappes Viertel. Zugleich verzeichnet bei der Erfassung des Schulklimas das Item „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich aktiv mitgestalten kann“ die geringste Zustimmung von allen Aussagen (vgl. Kap. 6.2.3). Möglicherweise liegen neben einer generellen Stärkung von Angeboten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung an Schule auch eine Aufgabe sowie ein Potenzial in einer erhöhten Transparenz, also darin, die vorhandenen Möglichkeiten bekannt und zugänglich zu machen, um Schüler:innen die aktive Mitbestimmung und Mitgestaltung zu ermöglichen.

An welchen Angeboten der Mitbestimmung und Mitgestaltung hast Du schon teilgenommen?

Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Klassenrat	56,1%
Schulversammlung	24,3%
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	20,9%
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	6,1%
Schulparlament	4,5%
Kinder- und Jugendparlament	2,8%

Empirische Erkenntnisse zu Partizipation in der Schule weisen darauf hin, dass hierbei „strukturelle Disparitäten“ beispielsweise entlang des sozioökonomischen Status des Schüler:innen bestehen (Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024: 331): Soziale Ungleichheit scheint also hinsichtlich Teilhabemöglichkeiten (auch) in der Schule deutlich zu werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich auch in der befragten Kohorte Unterschiede entlang des kulturellen Kapitals der Schüler:innen finden lassen. Und tatsächlich: Die meisten Mitbestimmungsangebote werden von den Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital häufiger angegeben als von den Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital – und die Diskrepanz ist mit bis zu 20 Prozentpunkten teilweise beträchtlich (vgl. Tab. 29). Der Blick auf die anderen Angaben zu dieser Frage lässt allerdings vermuten, dass vor allem die Unkenntnis der Angebote ursächlich für diese Diskrepanz sein könnte: Zu allen Mitbestimmungsangeboten geben die Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital häufiger an, nicht zu wissen, ob es das entsprechende Angebot gab oder gibt. Bei der Antwortmöglichkeit „Es gab kein Angebot“ fallen die Unterschiede hingegen deutlich geringer aus.

An welchen Angeboten der Mitbestimmung und Mitgestaltung hast Du schon teilgenommen?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)

	Gymnasium 9–10 (n = 475)	ISS/ GemS 9–10 (n = 148)	Gymnasium 11–13 (n = 176)	ISS/ GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/ berufl. Schule (n = 100)
Klassenrat	72,0%	62,8%	64,8%	69,0%	53,0%
Schulversammlung	28,6%	23,0%	40,9%	41,4%	17,0%
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	6,3%	6,1%	8,0%	12,1%	8,0%
Schulparlament	3,6%	8,8%	6,8%	10,3%	3,0%
Kinder- und Jugendparlament	2,5%	6,8%	2,3%	1,7%	1,0%
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	24,6%	22,3%	31,8%	31,0%	17,0%

Betrachtet man nun die Teilnahmequoten derjenigen, die angeben, dass es ein Angebot gab, nach kulturellem Kapital, fällt auf, dass diese bei den Befragten mit geringem kulturellem Kapital bei fast allen Formaten sogar höher ausfallen als bei den Befragten mit hohem kulturellem Kapital (vgl. Abb. 19).

Das heißt in der Zusammenschau: Die Teilnahmehäufigkeiten *in der gesamten Befragtengruppe* von Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital sind überwiegend geringer als die der Gruppe mit hohem kulturellem Kapital (vgl. Abb. 19). Das weist auf eine Ungleichheit bei der Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Schule entlang des kulturellen Kapitals hin – ein Befund, der an die bisherigen

Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Prozent)

„Es gab ein Angebot“	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 189)	mittel (n = 209)	hoch (n = 574)
Klassenrat	66,7%	77,0%	81,7%
Schulversammlung	59,3%	64,6%	75,8%
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	38,1%	39,2%	51,0%
Schulparlament	22,8%	22,5%	21,6%
Kinder- und Jugendparlament	20,1%	13,9%	13,2%
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	42,9%	46,9%	62,7%
„Es gab kein Angebot“			
Klassenrat	13,2%	9,1%	8,0%
Schulversammlung	12,7%	9,1%	7,5%
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	14,3%	14,8%	11,8%
Schulparlament	26,5%	28,2%	36,6%
Kinder- und Jugendparlament	25,9%	31,6%	39,7%
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	13,8%	17,7%	12,4%

„Ich weiß es nicht“	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 189)	mittel (n = 209)	hoch (n = 574)
Klassenrat	15,9%	10,0%	7,1%
Schulversammlung	20,6%	19,6%	12,2%
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	39,7%	39,7%	33,3%
Schulparlament	42,9%	40,7%	36,4%
Kinder- und Jugendparlament	45,5%	45,5%	42,5%
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	37,0%	30,6%	20,6%

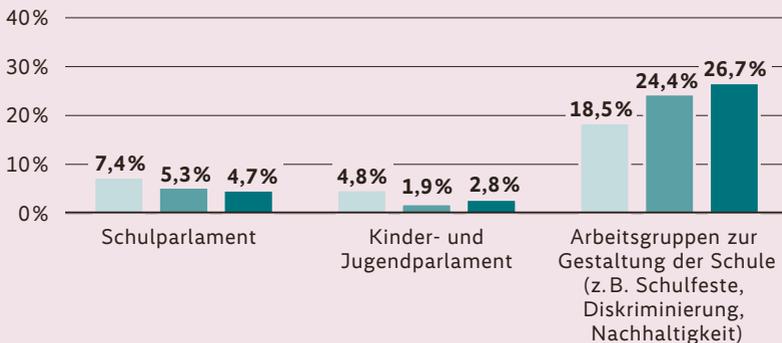
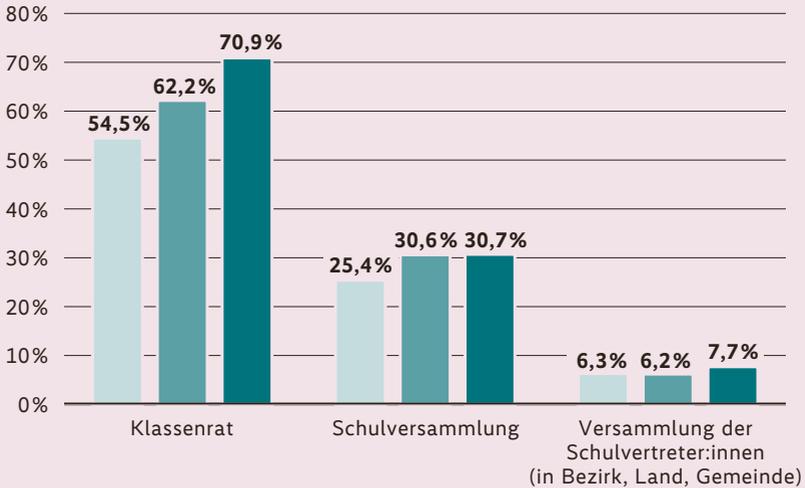
empirischen Erkenntnisse anschlussfähig ist. Das lässt sich aber, wie die hohen Teilnahmequoten der Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital zeigen, wenn Angebote vorhanden und bekannt sind, nicht unbedingt mit einem geringeren Teilnahmeinteresse gleichsetzen. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass auch Anteile der vielen „Ich weiß nicht“-Antworten auf die Frage nach der Existenz von Angeboten ein Ausdruck von Desinteresse sind.

Auch das grundsätzliche Angebot lässt sich nicht zwingend als entscheidender Faktor identifizieren. Eine zentrale Rolle scheinen hingegen die oben genannten Fragen von Bekanntheit und Zugänglichkeit zu spielen. Dies unterstreicht in Hinblick auf soziale Ungleichheit noch einmal die Wichtigkeit, Partizipationsmöglichkeiten nicht nur bereitzustellen, sondern sie auch aktiv bekannt und zugänglich zu machen. Auch Deimel, Berkemeyer und Hahn-Laudenberg (2024: 347) diskutieren⁴⁵ den Punkt, dass Schüler:innen „ihre Einflussmöglichkeiten und Ansprechpersonen kennen“, als einen zentralen Aspekt im Zusammenhang mit für alle Schüler:innen gleichermaßen nutzbaren schulischen Partizipationsmöglichkeiten.

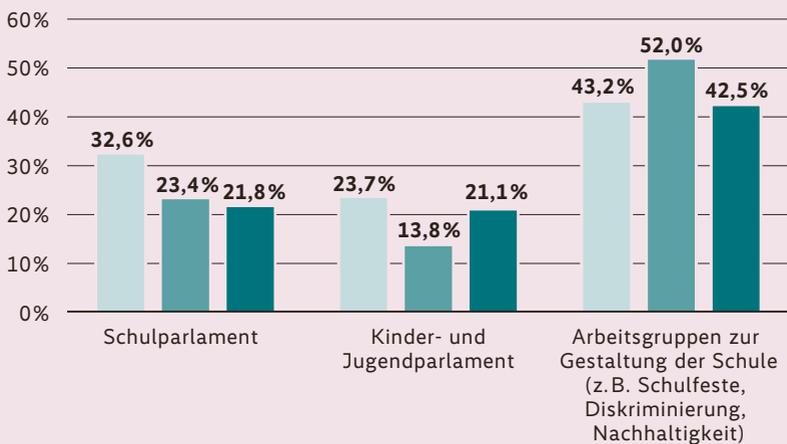
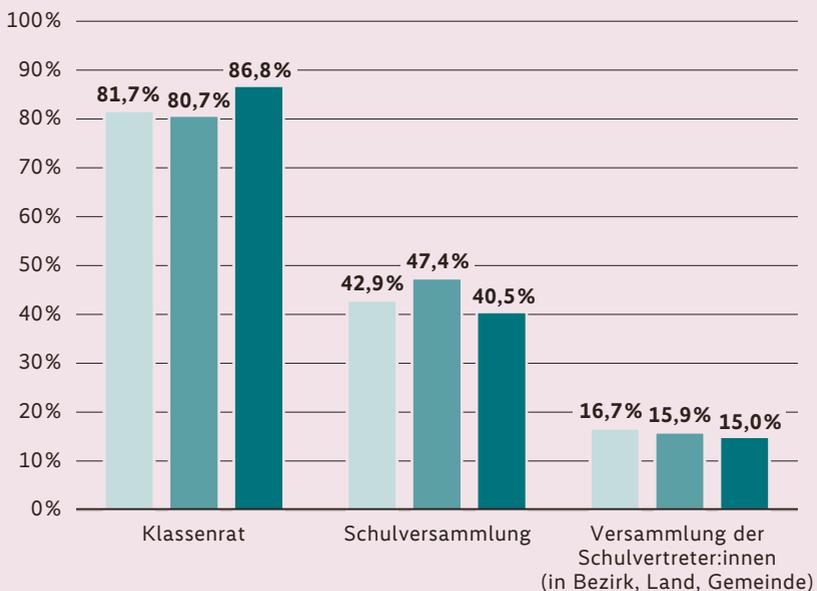
⁴⁵ Dort konkret bezogen auf Schüler:innen ohne Mandat in repräsentativdemokratischen Verfahren.

Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule und an welchen hast Du schon teilgenommen?

Angaben der Schüler:innen zur Teilnahme nach kulturellem Kapital, Vergleich zwischen Gesamtgruppe und Befragten mit Angebot (in Prozent)



- Gesamtgruppe geringes kulturelles Kapital (n = 189)
- Gesamtgruppe mittleres kulturelles Kapital (n = 209)
- Gesamtgruppe hohes kulturelles Kapital (n = 574)



- Gruppe mit Angebot und geringem kulturellen Kapital (n=38-126)
- Gruppe mit Angebot und mittlerem kulturellen Kapital (n=29-161)
- Gruppe mit Angebot und hohem kulturellen Kapital (n=76-469)

Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]?

Antwortauswahl „Ich weiß es nicht“ in der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Kinder- und Jugendparlament	37,8%
Schulparlament	33,6%
Versammlung der Schulvertreter:innen (in Bezirk, Land, Gemeinde)	30,9%
Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (z. B. Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit)	23,2%
Schulversammlung	14,7%
Klassenrat	8,6%

Für die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangebote wurde analog zu den in Kap. 6.2.2.1 beschriebenen demokratiebildenden Angeboten mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson überprüft, inwieweit die Anzahl der angegebenen Angebote mit dem Indexwert politische Selbstwirksamkeit, dem Indexwert wahrgenommenes Schulklima sowie dem Faktorwert Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit statistisch korreliert. Auch hier zeigen sich positive Zusammenhänge für die Variablen Schulklima und Selbstwirksamkeit sowie ein negativer Zusammenhang mit dem Faktor Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Feststellbar sind hier für alle Variablenpaare (eher) kleine Effekte. Diese Ergebnisse lassen sich dahin gehend interpretieren, dass die politische Selbstwirksamkeit stärker eingeschätzt wird ($r = 0,17$, $n = 948$), das Schulklima demokratischer wahrgenommen wird ($r = 0,12$, $n = 1.097$) und menschenfeindlichen Einstellungen weniger zugestimmt wird ($r = -0,18$, $n = 340$), je höher die Anzahl der Angebote ist. Wenngleich auf der Grundlage der vorliegenden Berechnung wie dargestellt keine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs getroffen werden kann, verweisen die Ergebnisse dennoch auch an dieser Stelle auf die empirisch

sichtbaren und relevanten Vernetzungen, wie sie konzeptionell im Zusammenspiel der Ebenen Bildung durch und Bildung für Demokratie formuliert sind.

Auch eine Sonderauswertung (Achour 2021) der Vorgängerstudie von Achour und Wagner (2019) legt mögliche positive Effekte auf demokratische Einstellungen (und Partizipation) nahe, wenn Lernende mehrere Formate von Demokratiebildung wahrnehmen. Dort zeigten sich Unterschiede in den Einstellungen der Befragten in den Klassen 9–10, die an fünf und mehr demokratiebildenden, partizipationsorientierten Formaten in einem Schuljahr teilgenommen hatten ($n=280$), zu denen von Lernenden, die an drei und weniger Formaten teilgenommen hatten ($n=98$). In der Gruppe mit „viel Demokratiebildung“ haben 90% ein hohes Demokratievertrauen, in der anderen Gruppe „nur“ circa 78%. Knapp 50% sind in ihrer Freizeit für soziale und politische Ziele aktiv im Gegensatz zu knapp 30% in der Gruppe mit wenig Demokratiebildung. Die Befragten mit viel Demokratiebildung lehnen auch eindeutiger menschenfeindliche Aussagen ab (Antisemitismus, antimuslimischen Rassismus, Abwertung von Menschen mit Migrationsgeschichte). Die Mittelwerte auf einer Skala von 1–5 differieren diesbezüglich um bis zu 0,6. Insgesamt ist ihre politische Selbstwirksamkeit auf einer Skala von 1–4 um bis zu 0,4 ausgeprägter.

Die Ergebnisse aus beiden Studien lassen dafür plädieren, dass Lernende in der Schule die Möglichkeit erhalten sollten, ihre Anliegen zur Gestaltung des Schullebens sowie von Politik und Gesellschaft zu verfolgen (vgl. Achour 2021).

6.2.3 Demokratisches Schulklima: teilweise Zustimmung

Politische Bildung beziehungsweise Demokratiebildung sollen als Unterrichts- und Schulprinzip (Achour/Meyer-Heidemann 2020) im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung und -kultur wirksam werden (Achour 2025). Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem respektvollen Miteinander im Rahmen von Sozialbeziehungen. Die Schule ist ein besonderer Ort, um ein auf Wertschätzung basierendes gesellschaftliches Zusammenleben sowohl mit Gleichaltrigen als auch im Umgang mit Lehrer:innen zu fördern. Dazu gehört elementar der Schutz vor Diskriminierung, Mobbing oder antidemokratischen Vorfällen, da die Schule verpflichtet ist, die soziale, emotionale und physische Sicherheit ihrer Schüler:innen (und ihres Personals) zu gewährleisten (Hascher/Kramer/Pallesen 2020). Für das „Demokratie-Lernen“ in der Schule erhalten Sozialbeziehungen eine besondere Relevanz, weil sie sogenanntes Sozialkapital (Putnam 2000) gene-

rieren. Das in positiven Sozialbeziehungen entstehende Vertrauen, gegenseitige Unterstützung und (auch informell) vereinbarte und geltende Normen werden zu einem gesellschaftlichen „Kapital“, das Zusammenhalt in Schule und Gesellschaft fördern kann. Damit kann Sozialkapital auch zur Resilienz von Demokratie beitragen, wenn Aushandlungsprozesse besonders kontrovers und konfliktreich sind, da dennoch Vertrauen durch Sozialbeziehungen und geteilte Normen vorhanden ist. Schule ist wie auch Demokratie von kontroversen und pluralen Wertvorstellungen sowie Regeln und rechtlich gesetzten Hierarchien durchzogen. Diese müssen – im Idealfall gemeinsam – ausgehandelt werden. Daher zeichnet sich ein demokratisches Schulklima auch durch Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aus, auf die Schüler:innen ebenso wie auf Schutz einen rechtlichen Anspruch haben.

Für die vorliegende Studie wurde erhoben, inwieweit die befragten Schüler:innen ihr Schulklima als demokratisch wahrnehmen. Dieses wurde mit neun Items entlang der folgenden Merkmale operationalisiert: Schutz vor Diskriminierung und Rassismus, aktive Mitgestaltung, Meinungsvielfalt, demokratische Haltung (Ansprechen von antidemokratischen Vorfällen), konstruktive Konfliktlösung, gegenseitiger Respekt, Nachhaltigkeit, Transparenz von Entscheidungen, angstfreie Schule. Die Schüler:innen wurden um die Einschätzung des Grads ihrer Zustimmung, ob dies auf ihre Schule zutrifft, auf einer fünfstufigen Skala⁴⁶ gebeten. Des Weiteren wurde das Konstrukt „Schulklima“ in Form eines Mittelwertindex quantifiziert.

Insgesamt bewegen sich die meisten Zustimmungswerte aller Jahrgänge und Schulformen im Bereich „teils, teils“. Dies trifft auch auf die Indexwerte zum Schulklima zu. Das heißt, es lassen sich für die verschiedenen Dimensionen des Schulklimas, die Mitsprache, Mitgestaltung und den Diskriminierungsschutz, Entwicklungspotenziale erkennen. Der Indexwert zum Schulklima für alle Befragten liegt bei $MW = 3,3$ (vgl. Tab. 31). Eine eher hohe Zustimmung erfahren in der Gesamtkohorte die Items zur Angstfreiheit ($MW = 3,6$), zum Eingreifen bei antidemokratischen Vorfällen ($MW = 3,5$) sowie zur Meinungsvielfalt ($MW = 3,5$).

Eine sichtbare Diskrepanz eröffnet sich zwischen der eher hohen Zustimmung zur Meinungsvielfalt ($MW = 3,5$) und der Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung

⁴⁶ Die Skala reicht von „Stimme gar nicht zu“ (Wert 1) bis „Stimme voll und ganz“ (Wert 5). Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 auf der fünfstufigen Skala werden hier als „teilweise Zustimmung“ eingeordnet, Mittelwerte unter 2,5 als „eher bis keine Zustimmung“ und Mittelwerte ab 3,5 als „eher und völlige Zustimmung“.

Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Gesamtkohorte (n = 1.085–1.113)
... ich im Allgemeinen keine Angst habe.	3,6 (SD = 1,2)
... verschiedene Meinungen zugelassen werden.	3,5 (SD = 1,2)
... antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden.	3,5 (SD = 1,1)
... Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden.	3,3 (SD = 1,1)
... respektvoll mit mir gesprochen wird.	3,3 (SD = 1,1)
... alle Lernenden vor Diskriminierung und Rassismus geschützt werden.	3,2 (SD = 1,1)
... Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.	3,2 (SD = 1,1)
... Entscheidungen, die alle betreffen, erklärt werden.	3,2 (SD = 1,1)
... ich aktiv mitgestalten kann.	3,0 (SD = 1,1)
Indexwert Schulklima	3,3 (SD = 0,8)

(MW = 3,0). Dieser Befund zeigte sich auch schon in den Vorgängerstudien (Achour/Höppner/Jordan 2020; Achour/Wagner 2019). Dass Lernende mehr und transparenter in Mitgestaltung eingebunden werden könnten, legt auch das Ergebnis nahe, dass Entscheidungen, die alle betreffen, nur teilweise erklärt würden (MW = 3,2). In der Realisierung von (vor allem echten, nicht „pseudopartizipatorischen“) Mitgestaltungsmöglichkeiten (vgl. zum Beispiel Weisband/Wulf 2025) lassen sich eine der größten Herausforderungen und ein bedeutsamer Auftrag für Schulen im Feld der Demokratiebildung erkennen. Insbesondere der rechtliche

Anspruch auf die Berücksichtigung des Willens von Kindern und Jugendlichen sowie ihr Recht, gehört zu werden, wie in der Kinderrechtskonvention (KRK) verankert, unterstreichen die Bedeutsamkeit einer partizipativen Gestaltung der Institution Schule, da sie sich so als Träger:innen von Rechten wahrnehmen können. In Anlehnung an John Dewey (1916/2000) soll Schule als realer Lernort von Demokratie so gestaltet sein, dass reale Entscheidungsherausforderungen für das Miteinander zu regeln sind. Dabei geht es weniger darum, Demokratie als Regierungsform zu erlernen. Schule spiegelt (parlamentarische) Politik in pluralistischen Demokratien auf dieser Ebene im Prinzip nicht wider. Vielmehr liegen die Chancen darin, Autonomieerfahrungen und soziale Eingebundenheit zu erleben, um möglicherweise auch politische Selbstwirksamkeit zu fördern. Deimel, Berkemeyer und Hahn-Laudenberg (2024) verweisen darauf, dass schulische Partizipationserfahrungen mit einer späteren politischen Beteiligung (Wahlen, aber auch anderes politisches Engagement) einhergehen können. Es kann zwar nicht der statistische Zusammenhang nachgewiesen werden, dass es sich dabei um eine konkrete Folge schulischer Beteiligung handelt. Aber Längsschnittuntersuchungen verweisen darauf, dass Partizipationserfahrungen insgesamt positiv auf weitere Partizipation und Bereitschaft dazu wirken können (Quintelier/van Deth 2014). Nicht zuletzt ist Schule einer der wenigen Orte – in Zeiten von Filterblasen und Segregation –, an denen (junge) Menschen in vergleichsweise (sozial, ökonomisch, kulturell) heterogenen Gruppen miteinander Aushandlungsprozesse und soziales Miteinander gestalten (lernen) können.

Bewegen sich die Antworten der Schüler:innen im Großen und Ganzen im Bereich „teils, teils“, zeigen sich im Schulform- und Jahrgangsstufenvergleich vor allem bei den Befragten am Gymnasium der Oberstufe Ausreißer nach oben. Dies ist beim Indexwert zum Schulklima der Fall (MW=3,7) sowie bei einzelnen Antworten: „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden“ (MW=4,0), „an dem ich im Allgemeinen keine Angst habe“ (MW=4,0), „an dem verschiedene Meinungen zugelassen werden“ (MW=3,8), „Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden“ (MW=3,7), „respektvoll mit mir gesprochen wird“ (MW=3,7), „Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen“ (MW=3,7) (vgl. Abb. 20).

Berichtenswert ist, dass ansonsten die Angaben der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen noch am stärksten nach denen der Gymnasialschüler:innen der Oberstufe nach oben ausreißen. Auch wenn die Bewertung des Schulklimas dort insgesamt im Mittelfeld liegt (Indexwert MW=3,3), zeigen sie eher Zustimmung zur Angstfreiheit (MW=3,7), Meinungsvielfalt und zur respektvollen An-

sprache (jeweils MW=3,5). Wie auch schon bei anderen Aspekten der Demokratiebildung lässt sich ein Antwortverhalten beobachten, das sich möglicherweise als besonderes Engagement der Lehrkräfte mit positiven Effekten an dieser Schulform interpretieren lässt, die laut Angaben der Schüler:innen sonst oft von Benachteiligungen im Feld der politischen Bildung gekennzeichnet ist, beispielsweise hinsichtlich des Stundenumfangs, der Kompetenzförderung oder der Orientierung an politikdidaktischen Prinzipien (vgl. Kap. 6.1.2, 6.1.4 und 6.1.5).

Im Schulformvergleich der Gymnasien mit den ISS/GemS sind die Mittelwertunterschiede auffällig, sowohl in den Klassen 9–10 als auch in der gymnasialen Oberstufe. In allen Fällen ist eine höhere Zustimmung der Gymnasialschüler:innen zu verzeichnen.⁴⁷ Zwar wird das Schulklima insgesamt in der gymnasialen Oberstufe in beiden Schulformen als positiver wahrgenommen als in den unteren Jahrgängen, was möglicherweise auch mit dem zunehmenden Alter und in der Regel einem Rückgang pädagogischer (beispielsweise disziplinierender) Maßnahmen zu erklären ist, aber zugleich sind die Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen in den höheren Jahrgängen größer als in den Klassen 9–10. Auch der Indexwert ist an den ISS/GemS um 0,6 geringer als an den Gymnasien in den Jahrgängen 11–13 (3,7 vs. 3,1). Die Werte der Zustimmung zu einer demokratischen Schulkultur sind an den ISS/GemS in allen Jahrgangsstufen zudem fast durchgehend niedriger als bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen.⁴⁸ Eine Ausnahme zeigt sich lediglich beim kritischen Ansprechen antidemokratischer Vorfälle, wovon die Befragten der Jahrgänge 11–13 an den Sekundarschulen ebenso wie die Schüler:innen aller Jahrgangsstufen an den Gymnasien etwas häufiger berichten als die Befragten der OSZ/beruflichen Schulen.

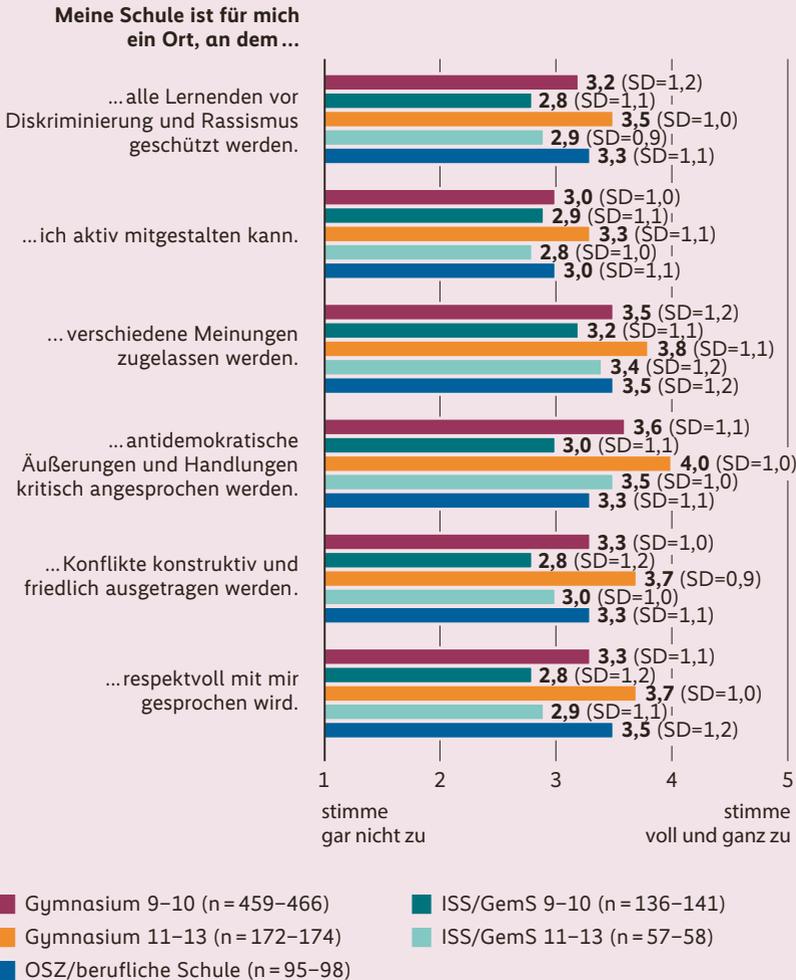
Zusammenfassend lässt sich herauslesen, dass die älteren Jahrgänge ihre Schule als demokratischer wahrnehmen als jüngere. Dies lässt sich als Handlungsauftrag interpretieren. Wie können auch in den jüngeren Jahrgängen – die Klassen 7–8 sowie die Grundschulen mit den Jahrgängen 1–6 wurden in dieser Studie nicht befragt – die Wahrnehmung von Teilhabemöglichkeiten, Schutz vor Diskriminierung, Demokratiefeindlichkeit und möglicherweise Gewalt sowie friedliche Konfliktlösung gestärkt werden? Ein besonderer Bedarf demokratischer Schulentwicklung lässt sich an den Angaben der Schüler:innen der ISS/GemS ablesen.

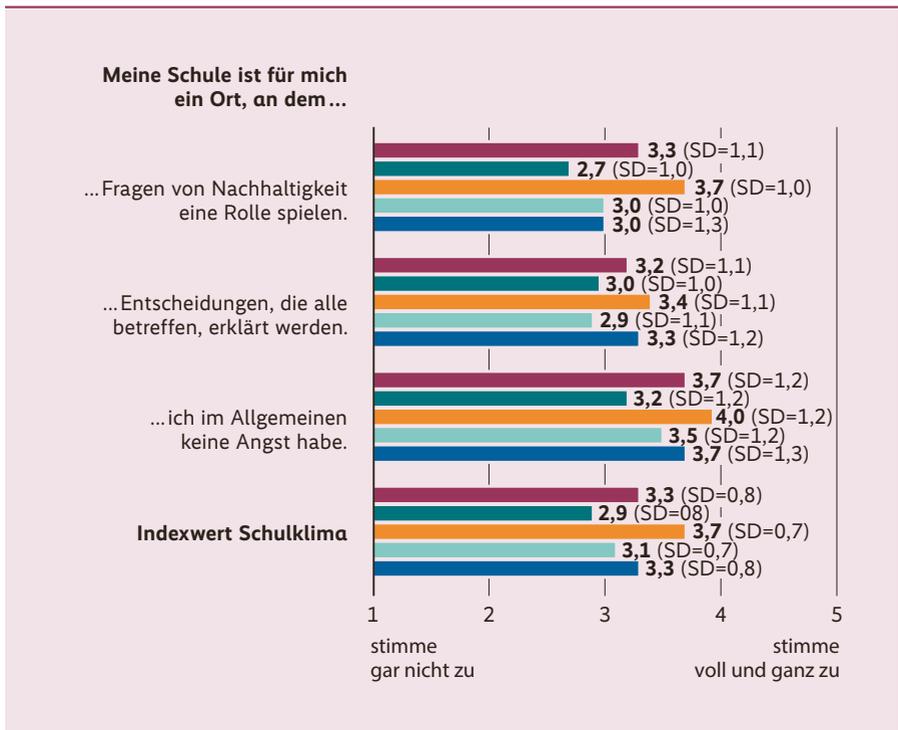
⁴⁷ In der ICCS-Studie 2022 berichten ebenfalls die Befragten der Gymnasien (Klassenstufe 8) von einem deutlich offenerem und diskursiverem Unterrichtsklima (Hahn-Laudenberg/Abs 2024).

⁴⁸ Dies spiegelt sich auch statistisch mit einem mittelstarken Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und dem Indexwert zum Schulklima wider ($\eta = 0,227$, $n = 943$).

Im Folgenden geht es um das Zusammenleben in Deiner Schule. Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)





Vor allem der Indexwert zum Schulklima in den Klassen 9–10 an den ISS/GemS ist mit 2,9 besonders niedrig. Dabei scheint es sich über Berlin hinaus um eine strukturelle Herausforderung für nichtgymnasiale Schulformen zu handeln (Abs et al. 2024). Sie sind hinsichtlich der Vielfalt von Sprachen, Migrationsgeschichten, Identitäten, Religionen in Kombination mit oft geringerem kulturellem Kapital der Elternhäuser und Familien sehr viel mehr herausgefordert als die häufig sozialkulturell sehr viel homogenen Gymnasien (vgl. exemplarisch Kap. 5). So sind auch die Werte der Zustimmung zum Schutz vor Diskriminierung und Rassismus (MW = 2,8/2,9 vs. 3,2/3,5), zur respektvollen Kommunikation (MW = 2,8/2,9 vs. 3,3/3,7) sowie zur konstruktiven Konfliktbewältigung (MW = 2,8/3,0 vs. 3,3/3,7) an den ISS/GemS in allen Jahrgängen im Vergleich zu den Gymnasien besonders niedrig – auch wenn sie sich alle noch im Bereich der Kategorie „Teilweise Zustimmung“ befinden. Die Potenziale für eine demokratische Schulentwicklung lassen sich in dieser Befragung aber besonders aus den auch positiven Angaben

der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen herauslesen, die – wenn auch unter Berücksichtigung der besonderen Befragtengruppe – hervorgehoben werden sollen.

Weitere Gruppenvergleiche, insbesondere entlang von Differenzkategorien wie Sprache (Migrationsgeschichte), Religion, kulturellem Kapital, zeigen, dass einzelne Aspekte des Schulklimas deutlich negativer wahrgenommen werden. Die höchsten Indexwerte zum Schulklima zeigen sich demnach bei Befragten mit hohem kulturellem Kapital sowie ohne familiäre Migrationsgeschichte.⁴⁹

Die sehr kleinen Gruppen der jüdischen ($n=10-11$) und diversen Schüler:innen ($n=14-16$) stimmen (fast) durchgehend seltener den einzelnen Aussagen zu. Während das Item zur Angstfreiheit in der Gesamtkohorte insgesamt die höchste Zustimmung ($MW=3,6$) erfährt, weicht der Mittelwert bei jüdischen, diversen und staatenlosen Schüler:innen ($n=10-13$) bis zu 0,4 nach unten ab (vgl. Tab. 33, Tab. 34 und Tab. 35). Dass sie vor Diskriminierung geschützt würden, empfinden sie deutlich weniger (Mittelwertunterschied von 0,6 beziehungsweise 0,5 zur Gesamtkohorte $MW=3,2$), ebenso, dass respektvoll mit ihnen gesprochen werde ($MW=2,6$ vs. Gesamtkohorte $MW=3,3$). Auch türkisch- und arabischsprechende ($MW=2,9$), muslimische ($MW=3,0$) sowie Schüler:innen mit einer weiteren Staatsbürgerschaft als der deutschen ($MW=3,0$), Befragte mit geringem kulturellem Kapital und einer anderen Sprache als Deutsch, die zu Hause gesprochen wird ($MW=3,0$), fühlen sich seltener vor Diskriminierung und Rassismus geschützt, während aber Schüler:innen, die sich als jüdisch oder divers einordnen, von einer vergleichbar respektvollen Ansprache berichten (vgl. Tab. 32 und Tab. 33).

Auch bezüglich der schulischen Mitgestaltung, der die Gesamtkohorte ($MW=3,0$) insgesamt am wenigsten zustimmt, sind die Zustimmungswerte in den kleinen Gruppen der jüdischen und diversen Befragten mit Mittelwerten von 2,6 und 2,8 noch einmal geringer als in allen anderen Gruppen. Auffällig ist ebenfalls, dass diese Befragten im Mittel nur teilweise der Aussage zustimmen, dass kritisch auf antidemokratische Äußerungen und Handlungen reagiert werde. Während die Gesamtkohorte dem eher insgesamt zustimmt ($MW=3,5$) und noch einmal deutlicher Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital ($MW=3,7$) sowie diejenigen, die nur deutsch zu Hause sprechen ($MW=3,6$), tun dies Befragte ohne Staatsan-

⁴⁹ Operationalisiert anhand der zu Hause gesprochenen Sprachen (nur Deutsch) sowie nur deutscher Staatsangehörigkeit. Der Indexwert ist für beide Gruppen gleich ($MW=3,4$).

Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Sprachen zu Hause		
	Arabisch oder Türkisch (n = 170–176)	nur Deutsch (n = 480–485)	weitere oder andere als Deutsch und geringes kulturelles Kapital (n = 117–119)
... alle Lernenden vor Diskriminierung und Rassismus geschützt werden.	2,9 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,0)
... ich aktiv mitgestalten kann.	2,9 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,0)
... verschiedene Meinungen zugelassen werden.	3,2 (SD = 1,2)	3,7 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,2)
... antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden.	3,2 (SD = 1,0)	3,7 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,0)
... Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden.	3,2 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 1,0)	3,1 (SD = 1,0)
... respektvoll mit mir gesprochen wird.	3,1 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)
... Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.	2,9 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,0)
... Entscheidungen, die alle betreffen, erklärt werden.	3,1 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)
... ich im Allgemeinen keine Angst habe.	3,4 (SD = 1,2)	3,8 (SD = 1,2)	3,5 (SD = 1,2)
Indexwert Schulklima	3,1 (SD = 0,8)	3,4 (SD = 0,8)	3,2 (SD = 0,7)

Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen nach Religionsgemeinschaft (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Religionsgemeinschaft	
	muslimisch (n = 177–187)	jüdisch (n = 10–11)
... alle Lernenden vor Diskriminierung und Rassismus geschützt werden.	3,0 (SD = 1,1)	2,6 (SD = 1,4)
... ich aktiv mitgestalten kann.	3,0 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,1)
... verschiedene Meinungen zugelassen werden.	3,2 (SD = 1,2)	3,0 (SD = 1,1)
... antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden.	3,2 (SD = 1,0)	3,2 (SD = 0,6)
... Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden.	3,2 (SD = 1,0)	2,9 (SD = 1,1)
... respektvoll mit mir gesprochen wird.	3,2 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,1)
... Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.	3,1 (SD = 1,1)	2,6 (SD = 1,2)
... Entscheidungen, die alle betreffen, erklärt werden.	3,2 (SD = 1,2)	2,7 (SD = 1,1)
... ich im Allgemeinen keine Angst habe.	3,5 (SD = 1,2)	3,2 (SD = 1,6)
Indexwert Schulklima	3,2 (SD = 0,8)	2,9 (SD = 0,7)

gehörigkeit (MW = 3,0), muslimische, jüdische und Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital und familiärer Migrationsgeschichte⁵⁰ lediglich teilweise (MW = 3,2) (vgl. Tab. 34 bis Tab. 36). Möglicherweise reagieren Gruppen, die entlang von Differenzkategorien konstruiert werden und dadurch möglicherweise vulnerabler sind, sensibler auf die Verletzung demokratischer Grundsätze und erwarten deutlichere Reaktionen. Auch wenn die teils kleinen Gruppengrößen nur eine zurückhaltende Schlussfolgerung ermöglichen, legen diese Ergebnisse entlang Differenzkategorien wie Sprache, Religion, kulturellen Kapitals nahe, damit in Zusammenhang stehende Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Antisemitismus, Rassismus, Trans- und Queerfeindlichkeit (vgl. Kap. 6.3.12) als Handlungsfelder im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung gezielt in den Blick zu nehmen.

Im Vergleich mit den Vorgängerstudien (Achour/Wagner 2019: 214; Achour/Höpner/Jordan 2020: 89) zeigt sich in der vorliegenden Studie bei aller methodischen Vorsicht und Zurückhaltung aufgrund der schwierigen Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Trend, dass die Indexwerte zum demokratischen Schulklima insgesamt geringer sind. Allerdings wurden in den Befragungen teilweise unterschiedliche Items verwendet. So wird in der aktuellen Befragung konkret nach Diskriminierung, Rassismus, respektvoller persönlicher Ansprache, individueller Angst oder antidemokratischen Vorfällen gefragt. Dies kann zu größerer Zurückhaltung bei der Zustimmung zu einem positiven Schulklima in der Befragung führen als Items, die nicht auf solche konkreten Erfahrungen abheben.⁵¹ Es ist des Weiteren nicht auszuschließen, dass auch gesellschaftliche Entwicklungen wie der spürbare Rechtsruck, zunehmender Antisemitismus (insbesondere nach dem Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023) und Rassismus (vgl. Decker et al. 2024b; Zick/Küpper/Mokros 2023) auf das schulische Miteinander und damit auch auf das Schulklima entsprechend negativ zurückwirken. Insofern ist die Verpflichtung von Lehrkräften zu unterstreichen, auf positive Sozialbeziehungen, die von Respekt und Anerkennung geprägt sind, zwischen allen Beteiligten in der Institution Schule hinzuwirken (Achour 2025). Abwertungen können sich auch negativ auf die Selbstwirksamkeitseinschätzung und Schulleistungen auswirken (Civitillo et al. 2021; Liu et al. 2021).

⁵⁰ Operationalisiert anhand einer weiteren Sprache als Deutsch oder nur anderer Sprachen, die zu Hause gesprochen wird/werden.

⁵¹ Es wurde in den Vorgängerstudien zum Beispiel lediglich gefragt, ob Fairness und Toleranz oder der Umgang mit Konflikten erlernt werden, ansonsten adressierten die Items Meinungsvielfalt, Erklären von Entscheidungen sowie die Möglichkeiten der Mitbestimmung.

Tatsächlich ist der schulische Alltag – trotz eindeutiger rechtlicher Verbote⁵² – aber sehr häufig von verschiedenen Ausprägungen seelischer Gewalt durchzogen, wie zum Beispiel dem Bloßstellen vor der ganzen Klasse („Du bist dumm“, „Du bist faul“; vgl. Prengel 2019). Besonders leiden darunter vulnerable Gruppen, wenn zum Beispiel wiederholt Bezüge zwischen Armut oder Migration und schulischen Fähigkeiten hergestellt werden (Piezunka 2023; vgl. zu Klassismus Bedersdorfer/Achour 2025). Eine Leitlinie für positive Sozialbeziehungen stellen beispielsweise die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017) dar. So formulieren sie unter anderem, dass es ethisch – wie auch aus Kinderrechtsperspektive – nicht zulässig ist, Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich zu behandeln beziehungsweise Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend zu kommentieren. Schließlich ist die Qualität von Sozialbeziehungen nicht nur für die kognitive und persönliche Entwicklung von Schüler:innen bedeutsam, sondern auch für Aspekte demokratischer Sozialisation (vgl. Pianta 1999). Die ICCS-Auswertungen verweisen auf positive Zusammenhänge von Sozialbeziehungen und Einstellungen zur Gleichberechtigung verschiedener Gruppen (Ziemes/Abs 2020), dem Vertrauen in politische Institutionen (Ziemes/Hahn-Laudenberg/Abs 2020) und der politischen Partizipationsbereitschaft (Deimel et al. 2022). Abwertungserfahrungen hingegen stehen in einem negativen Zusammenhang mit demokratierelevanten Einstellungen: Je stärker Schüler:innen Abwertungen erfahren haben, desto weniger stimmen sie demokratierelevanten Aussagen zu (Gutzwiller-Helfenfinger/Ziemes 2017: 293). Notwendig ist eine besondere Sensibilisierung von Lehrkräften im Rahmen der Lehrer:innenbildung für Diskriminierungspraxen (Bechtel et al. 2023), da diese nicht unbedingt im gleichen Ausmaß von Lehrer:innen wie von den (betroffenen) Schüler:innen wahrgenommen werden. So erkennen sie beispielsweise Mobbingopfer nicht immer (vgl. Ziemes/Gutzwiller-Helfenfinger/Abs 2024: sogenanntes *teacher attunement*).

Der weitere zentrale Befund, dass Schule nur teilweise als Ort der Mitgestaltung wahrgenommen wird, schließt sich an die Ergebnisse der Vorgängerstudien an. Wie auch die Ergebnisse zu den Formaten von Demokratiebildung (Kap. 6.2.2) zeigen, fördern (vor allem schulrechtlich) institutionalisierte Formate die Mitgestaltung und Teilhabe von Schüler:innen (vgl. auch Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024). Befunde weisen darauf hin, dass diese in einem Zusammenhang mit politischer Partizipationsbereitschaft stehen können (vgl. Kiess 2022;

⁵² Zum Beispiel in Art. 19 der UN-Kinderrechtskonvention oder in den Schulgesetzen der Länder.

Reinhardt 2010; Achour 2021). Auf Unterrichtsebene kann sich Mitgestaltung konkret auf Lerninhalte sowie methodische, didaktische, zeitliche, personale sowie Materialentscheidungen beziehen und positiv auf Lernmotivation und Selbstwirksamkeit wirken.

Trotz eines deutlichen Plädoyers für Mitgestaltungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht ist es vor dem Hintergrund eines anerkennenden Miteinanders auch wichtig, strukturelle und rechtliche Grenzen ehrlich und transparent aufzuzeigen. „Scheinpartizipation“ kann in Frustrationsgefühlen münden. Deimel, Berkemeyer und Hahn-Laudenberg (2024) führen als Beispiel Klassenregeln an, die häufig nicht ergebnisoffen abgestimmt würden. Internalisierte Verhaltenserwartungen (*doing student*: Budde 2010) reproduzieren dann eher Hierarchieverhältnisse, weichen die Ernsthaftigkeit von Regeln auf oder führen zu (provozierenden) Regelbrüchen. Besondere Chancen können sich darin bieten, Grenzen kritisch zu hinterfragen, nach Veränderungen für mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten emanzipatorisch und macht- und herrschaftskritisch zu suchen: „Können Lernende bei Personalentscheidungen oder der Bewertung von z. B. Referendar:innen einbezogen werden? Können sie Lehrplaninhalte oder Kriterien für Noten mitgestalten? Schließlich sind in erster Linie die Lernenden ‚Betroffene‘ solcher Entscheidungen, sodass ein stärkeres Einbeziehen in solche Fragen mit den politischen Teilhaberrechten von Kindern und Jugendlichen nicht nur zu begründen, sondern auch einzufordern ist“ (Achour 2025: 32). Dabei werden selbst „gescheiterte“ Aktionen von den Lernenden als „Erfolg“ für Teilhabeerfahrungen eingeordnet (Nonnenmacher/Wohnig 2024). Kinder und Jugendliche vor Misserfolg schützen zu wollen, mag pädagogisch nachvollziehbar sein, ist aber insofern adultistisch,⁵³ als der Umgang mit dem „Scheitern“ zum politischen Lernen gehört. Bedeutsam für politisches Lernen ist aber – unabhängig vom Erfolg oder Scheitern –, Schüler:innen zu begleiten, indem Partizipationserfahrungen lernbegleitend reflektiert und weiterentwickelt werden.

Abschließend ist für eine erfolgreiche demokratische Schulentwicklung neben der Professionalisierung von Lehrkräften für Demokratiebildung und ein demokratisches Schulklima (SWK 2024) bedeutsam hervorzuheben, dass die Verantwortung für die Realisierung insbesondere bei Schulleitungen und auf ministerieller Ebene liegt. Es bedarf Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Teilhaberrechten (Mitgestaltung) wie auch von Schutzrechten (Schutz vor Diskriminierung,

⁵³ Unter Adultismus wird die Diskriminierung jüngerer Menschen durch Ältere allein aufgrund ihres Alters verstanden.

Mobbing, seelischer Gewalt). Ein demokratisches Schulklima sollte als ein entscheidender Indikator für die Qualität von Schulen verstanden werden. Das heißt, diese Dimension muss entlang von Kriterien auch bei Qualitätsanalysen wie Schulinspektionen einbezogen werden.

Tab. 34

Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der befragten Schüler:innen nach Staatsangehörigkeit
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Staatsangehörigkeit			
	deutsch (und keine andere) (n = 632–637)	deutsch und weitere (n = 228–235)	deutsch und weitere (n = 228–235)	keine (n = 63–67)
... alle Lernenden vor Diskriminierung und Rassismus geschützt werden.	3,3 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,2)	3,1 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)
... ich aktiv mitgestalten kann.	3,0 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,0)	3,1 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,0)
... verschiedene Meinungen zugelassen werden.	3,6 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,4)
... antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden.	3,6 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 1,3)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Staatsangehörigkeit			
	deutsch (und keine andere) (n = 632–637)	deutsch und weitere (n = 228–235)	deutsch und weitere (n = 228–235)	keine (n = 63–67)
... Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden.	3,3 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)
... respektvoll mit mir gesprochen wird.	3,3 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,2)	3,2 (SD = 1,1)
... Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.	3,3 (SD = 1,2)	3,1 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,0)	3,5 (SD = 1,2)
... Entscheidungen, die alle betreffen, erklärt werden.	3,2 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 1,0)
... ich im Allgemeinen keine Angst habe.	3,7 (SD = 1,2)	3,5 (SD = 1,3)	3,5 (SD = 1,3)	3,2 (SD = 1,2)
Indexwert Schulklima	3,4 (SD = 0,8)	3,2 (SD = 0,8)	3,4 (SD = 0,8)	3,2 (SD = 1,0)

Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Geschlecht		
	weiblich (n = 498–507)	männlich (n = 404–485)	divers (n = 14–16)
...alle Lernenden vor Diskriminierung und Rassismus geschützt werden.	3,2 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,2)	2,7 (SD = 1,2)
...ich aktiv mitgestalten kann.	3,0 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 0,9)
...verschiedene Meinungen zugelassen werden.	3,6 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,2)	3,4 (SD = 1,0)
...antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden.	3,6 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 0,9)
...Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden.	3,3 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 1,1)	2,9 (SD = 0,7)
...respektvoll mit mir gesprochen wird.	3,4 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)
...Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.	3,3 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,1)
...Entscheidungen, die alle betreffen, erklärt werden.	3,3 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,3)
...ich im Allgemeinen keine Angst habe.	3,6 (SD = 1,2)	3,7 (SD = 1,3)	3,2 (SD = 1,4)
Indexwert Schulklima	3,3 (SD = 0,8)	3,3 (SD = 0,8)	3,1 (SD = 0,7)

Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 180–183)	mittel (n = 198–203)	hoch (n = 551–560)
... alle Lernenden vor Diskriminierung und Rassismus geschützt werden.	3,1 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,2)
... ich aktiv mitgestalten kann.	3,0 (SD = 1,0)	2,9 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,1)
... verschiedene Meinungen zugelassen werden.	3,4 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,2)	3,6 (SD = 1,1)
... antidemokratische Äußerungen und Handlungen kritisch angesprochen werden.	3,3 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 1,1)	3,7 (SD = 1,1)
... Konflikte konstruktiv und friedlich ausgetragen werden.	3,1 (SD = 1,0)	3,2 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)
... respektvoll mit mir gesprochen wird.	3,3 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,2)	3,4 (SD = 1,2)
... Fragen von Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.	3,0 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,2)
... Entscheidungen, die alle betreffen, erklärt werden.	3,2 (SD = 1,0)	3,1 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,2)
... ich im Allgemeinen keine Angst habe.	3,5 (SD = 1,2)	3,5 (SD = 1,2)	3,7 (SD = 1,3)
Indexwert Schulklima	3,2 (SD = 0,7)	3,2 (SD = 0,8)	3,4 (SD = 0,8)

6.3 Politische Einstellungen der Schüler:innen

6.3.1 Interesse an Politik: insgesamt groß – mit bekannten Diskrepanzen

Die Frage nach dem politischen Interesse ist ein erstes Indiz dafür, inwiefern Politik eine Relevanz für die Befragten hat. Angenommen wird, dass mit dem politischen Interesse auch die Partizipationsbereitschaft positiv zusammenhängt (vgl. Weißels 2024; Verba/Schlozmann/Brady 1995).⁵⁴ Die sozialpsychologisch ausgerichtete Partizipationsforschung geht davon aus, dass, wenn Personen sich für Politik interessieren, sie sich auch politisch informieren (vgl. Kap. 6.3.3), darüber austauschen (Kap. 6.3.2) und möglicherweise aktiv werden (Kap. 6.3.4). Insofern ist ein Ziel von politischer Bildung und Demokratiebildung, Interesse zu wecken. Dies wird beispielsweise mit der Berücksichtigung politikdidaktischer Prinzipien verfolgt (vgl. Kap. 6.1.5), um intrinsisch im Unterricht für ein bestimmtes Thema zu motivieren. Politisches Interesse selbst ist auch ein Aspekt der Politikkompetenz, neben Einstellungen und Selbstwirksamkeit (Detjen et al. 2012), beziehungsweise ein Aspekt der *civic literacy* (Alscher/Ludewig/McElvany 2022).

In der vorliegenden Studie konnten die Befragten auf einer vierstufigen Skala angeben, wie stark sie sich im Großen und Ganzen für Politik interessieren (1= „[Ich bin] gar nicht interessiert“ bis 4= „[Ich bin] stark interessiert“). Die Mittelwerte können zu den Kategorien „Gar nicht bis wenig interessiert“ (MW bis 2,4) sowie „Interessiert bis stark interessiert“ (MW ab 2,5) zusammengefasst werden. In der Gesamtkohorte zeigt sich im Durchschnitt ein großes Interesse an Politik (MW = 2,8, vgl. Tab. 37). Die Befragten der ISS/GemS in den Jahrgangsstufen 9–10 sowie die Befragten der OSZ/beruflichen Schulen geben im Mittel ein etwas geringeres Interesse an (MW = 2,5/2,7) als die Gymnasialschüler:innen der Klassen 9–10 (MW = 2,8). In der gymnasialen Oberstufe zeigen sich die befragten Schüler:innen beider allgemeinbildender Schulformen überdurchschnittlich interessiert (MW Gymnasium = 3,3, MW ISS/GemS = 3,4). Das größere Interesse der Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe lässt sich – zumindest in Teilen – nicht nur mit dem zunehmenden Alter, sondern möglicherweise auch mit der Kurswahl „Politikwissenschaft“ erklären. Auch wenn sich die Ergebnisse nicht mit denen der Vorgängerstudien direkt vergleichen lassen,⁵⁵ scheint das Interesse der Schü-

⁵⁴ Vgl. hierzu Kap. 6.3.4. In dieser Studie zeigt sich erstaunlicherweise kein enger Zusammenhang.

⁵⁵ So wurde die Skala beispielsweise von einer fünfstufigen in eine vierstufige umgewandelt, um die Tendenz zur Mitte auszuschließen.

Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe und der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

Gymnasium 9–10 (n = 474)	ISS / GemS 9–10 (n = 147)	Gymnasium 11–13 (n = 175)	ISS / GemS 11–13 (n = 58)	OSZ/berufliche Schule (n = 99)	Gesamtkohorte (n = 1.125)
2,8 (SD = 0,8)	2,5 (SD = 0,9)	3,3 (SD = 0,7)	3,4 (SD = 0,6)	2,7 (SD = 0,9)	2,8 (SD = 0,9)

ler:innen in der vorliegenden Studie etwas zugenommen zu haben. Ein sogar seit 2002 kontinuierlich steigendes Interesse attestieren auch die Shell Jugendstudie (Albert/Schneekloth 2024: 43) sowie der Sozialbericht 2024 (Weßels 2024: 346) ihren Befragten. Laut der ICCS-Studie 2022 ist das Interesse der dort befragten deutschen Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein im internationalen Vergleich ebenfalls hoch. 43% bis 48% halten sich für ziemlich oder sehr politisch interessiert, während es europaweit 30% sind (Ziemes/Deimel 2024). Der Trend zu einem steigenden sowie (eher) großen politischen Interesse lässt sich im Schnitt auch bei den befragten Berliner Schüler:innen beobachten.

Der größte Unterschied im Interesse der Gruppen zeigt sich zwischen den Jahrgangsstufen mit einem Mittelwertunterschied von bis zu 0,9. Die befragten Schüler:innen der Klassen 9–10 an ISS/GemS geben im Mittel ein Interesse von 2,5 an, die der Jahrgänge 11–13 im Mittel ein Interesse von 3,4. Etwas geringer, aber ebenfalls deutlich erkennbar ist der Mittelwertunterschied an den Gymnasien zwischen der Mittel- und Oberstufe (2,8 vs. 3,3). Dass mit einem höheren Alter und (durch den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe angestrebten) höheren Bildungsgrad das politische Interesse größer ist, deckt sich mit Befunden anderer Studien (Albert/Schneekloth 2024; Weßels 2024; Vodafone Stiftung Deutschland 2022) und lässt sich unter anderem mit dem hohen Abstraktionsniveau von Politik erklären, das mit zunehmendem Alter vielen Jugendlichen zugänglicher wird. Eine ähnlich starke Zunahme des Interesses mit zunehmendem Alter, wie sie sich an den allgemeinbildenden Schulen zeigt, lässt sich nicht für die Befragten

an den OSZ/beruflichen Schulen ablesen. Der Mittelwert liegt hier bei 2,7 und damit eher im Bereich der Befragten der Klassen 9–10. Als Erklärung kann beispielsweise auf den empirischen Zusammenhang von politischem Interesse und (sozio-⁵⁶)kulturellem Hintergrund verwiesen werden. 40 % der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen sind ihren Angaben zufolge mit einem geringen kulturellen Kapital positioniert. Zugleich berichten sie von einem quantitativ sowie qualitativ weniger umfassenden Prozess politischer Bildung: bei den Fragen zur Stundenzahl, bei der wahrgenommenen Kompetenzförderung und Orientierung des Unterrichts an didaktischen Prinzipien (vgl. Kap. 6.1.5). Diese strukturellen Nachteile gegenüber den anderen Schulformen fallen vor dem Hintergrund des Outcomes wie zum Beispiel des politischen Interesses besonders ins Auge. Aber auch über die Schulformen hinweg halten sich Befragte mit geringem kulturellem Kapital für weniger interessiert (MW = 2,5) als Befragte mit mittlerem (MW = 2,8) und hohem kulturellem Kapital (MW = 3,0, vgl. Tab. 38). Allerdings schätzen sich auch die Befragten mit geringem kulturellem Kapital immer noch als politisch interessiert bis stark interessiert ein. Das ist positiv und soll als bedeutsam für die Erreichbarkeit für und durch Politik sowie politische Bildung hervorgehoben werden. Es lässt sich vermuten, dass ein hohes kulturelles Kapital häufig mit einem politisch interessierten Elternhaus zusammenfällt und dieses im Jugendalter einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung des politischen Interesses hat. Die Autor:innen der ICCS-Studie berichten, dass in Ländern, in denen Erziehungsberechtigten international ein überdurchschnittliches politisches Interesse zugesprochen wird, sich auch die Schüler:innen selbst überdurchschnittlich interessiert einschätzen, Gleiches gilt für ein unterdurchschnittliches Interesse (vgl. Ziemes/Deimel 2024: 85). Entlang dieses Befunds lässt sich die mögliche kompensatorische Bedeutung schulischer politischer Bildung für Schüler:innen aus weniger politisch interessierten Elternhäusern für das Wecken von politischem Interesse unterstreichen. Dazu gehört gerade an Schulen mit vielen Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital einerseits ein Politikunterricht, der an den Interessen der Lernenden ansetzt und entlang didaktischer Prinzipien als motivierend erlebt wird. Andererseits bedarf es einer Schule, die Möglichkeiten zur Teilhabe vor allem auch entlang der Interessen der Schüler:innen, insbesondere auch der von Disparitäten betroffenen, eröffnet und unterstützt.

⁵⁶ Das häusliche soziale Kapital zum Beispiel in Form der Bildungsabschlüsse der Eltern wurde in dieser Befragung nicht erhoben.

Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

Kulturelles Kapital		
gering (n=187)	mittel (n=208)	hoch (n=570)
2,5 (SD=0,9)	2,8 (SD=0,9)	3,0 (SD=0,8)

Neben dem kulturellen Kapital (wie auch dem sozioökonomischen, das in dieser Studie nicht erhoben wurde) gelten das Geschlecht und/oder eine familiäre Migrationsgeschichte⁵⁷ als weitere mögliche Einflussgrößen auf das politische Interesse.

Der Vergleich der Angaben nach dem Geschlecht bringt keine nennenswerten Unterschiede zutage: Weibliche, männliche und diverse Befragte zeigen sich vergleichbar interessiert (MW = 2,8/2,9/2,7). Die Ergebnisse entsprechen hinsichtlich der Differenzierung nach Geschlecht denen der Vorgängerstudie (Achour/Höpner/Jordan 2020: 98) sowie anderer aktueller Befragungen (Albert/Schneekloth 2024: 38; Ziemes/Deimel 2024: 84).⁵⁸ Dies verhielt sich um die Jahrtausendwende noch anders: Lange Zeit schätzten sich männliche Befragte erheblich interessierter ein als weibliche (Oesterreich 2002; Reinhardt/Tillmann 2002⁵⁹).

Schüler:innen mit Migrationsgeschichte zeigen sich ebenfalls politisch interessiert. Allerdings existieren dennoch Mittelwertunterschiede von bis zu 0,5 zu den Befragten ohne familiäre Migrationsgeschichte. Während sich Schüler:innen,

⁵⁷ Eine „Migrationsgeschichte“ wird in dieser Befragung operationalisiert anhand der zu Hause gesprochenen Sprachen (Deutsch und andere Sprachen oder nur andere Sprachen) und/oder einer weiteren Staatsbürgerschaft neben der deutschen, einer anderen als der deutschen beziehungsweise gar keiner Staatsbürgerschaft.

⁵⁸ Eine Ausnahme stellen allerdings die Ergebnisse der Vodafone-Studie (2022: 6 f.) dar: Während 72 % der jungen Männer angeben, sich für politische Themen zu interessieren, sind es bei den jungen Frauen nur 56 %.

⁵⁹ In dieser Studie aus Sachsen-Anhalt zeigten sich Jungen zum Beispiel noch dreimal stärker politisch interessiert als Mädchen.

die nur eine deutsche Staatsangehörigkeit haben, am interessiertesten zeigen (MW=3,0), fallen die Mittelwerte im Vergleich zu Befragten ab, die entweder eine weitere Staatsangehörigkeit neben der deutschen haben oder eine andere als die deutsche (jeweils MW=2,6) oder keine Staatsangehörigkeit haben (MW=2,5 vgl. Tab. 39). Ähnlich verteilt sich das Interesse entlang weiterer Sprachen als der deutschen, die zu Hause gesprochen werden. Schüler:innen, die nur Deutsch als Sprache angeben, schätzen sich am interessiertesten ein (MW=3,0), es folgen Schüler:innen, die weitere Sprachen als Deutsch angeben, mit einem Mittelwert von 2,8. Während alle diese Gruppen in die Kategorie „Interessiert bis stark interessiert“ fallen, halten sich hingegen Schüler:innen, die zu Hause nur andere Sprachen als Deutsch sprechen, als einzige Gruppe für eher weniger politisch interessiert (MW=2,4).

Da Berlin von einer wachsenden migrantischen Vielfalt geprägt ist, zunehmend bei den nachwachsenden Generationen, sind die Ergebnisse allgemein hinsichtlich eines hohen politischen Interesses positiv. Denn Menschen mit Migrationsgeschichte sind oft nicht so wie Personen ohne Migrationsgeschichte politisch repräsentiert. Häufig ist die politische Teilhabe an Wahlen (Wüst/Faas 2018) seltener, was sich teils dadurch erklären lässt, dass dieses Partizipationsrecht an die Staatsbürgerschaft geknüpft ist. Seltener findet aber auch zivilgesellschaftliches politisches Engagement statt (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020). In der in Deutschland geborenen Nachfolgeneration ist allerdings die politische Beteiligung jenseits von Wahlen annähernd ebenso häufig wie bei Menschen ohne Migrationsgeschichte (ebd.). In dieser Befragung zeigt sich, dass sich Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, aber auch mit geringem kulturellen Kapital, beispielsweise mehr als der Durchschnitt der Gesamtkohorte an der Schule (22,8% vs. 14,7%) oder in einer religiösen Einrichtung (20,3% vs. 13,5%) gesellschaftlich engagieren. Dies unterstreicht die Möglichkeiten von Schule, Schüler:innen für Engagement zu gewinnen beziehungsweise in Kooperation mit religiösen Einrichtungen im sozialen Nahraum zu kooperieren. Schule insgesamt, aber auch die politische Bildung im Besonderen kann ein politisch interessiertes Umfeld für alle bieten. Damit einher gehen im Idealfall demokratische Teilhabe- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die für die politische Gestaltung der Stadt wie des Landes bedeutsam sind.

Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?

Angaben der Schüler:innen nach Staatsangehörigkeit
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

Staatsangehörigkeit			
deutsch (und keine andere) (n = 645)	deutsch und weitere (n = 241)	keine deutsche (n = 70)	keine (n = 14)
3,0 (SD=0,8)	2,6 (SD=0,9)	2,6 (SD=0,9)	2,5 (SD=0,9)

6.3.2 (Manchmal) Diskussion über Politik: Schule als Debattenraum für alle stärken

Auch mit der Frage nach der Häufigkeit von Diskussionen über Politik in verschiedenen Räumen lässt sich ein Einblick darin erhalten, wie sehr die Befragten politisch involviert sind. Die Schüler:innen konnten auf einer fünfstufigen Skala von 1–5 (1= „nie“ bis 5= „sehr oft“)⁶⁰ einschätzen, wie häufig sie im Freund:innen- oder Bekanntenkreis, in der Schule/im Unterricht, im Familienkreis sowie in den sozialen Medien oder Online-Foren über Politik diskutieren. Insgesamt diskutieren die befragten Schüler:innen im Durchschnitt „manchmal“ über Politik (Indexwert der Gesamtkohorte: 3,0, vgl. Tab. 40). Die Diskussionen in den meisten Settings, im Familienkreis, in der Schule und im Freund:innen- oder Bekanntenkreis, finden im Mittel nahezu ähnlich häufig statt (Gesamtkohorte MW = 3,2/3,3). Eher selten wird laut den Befragten hingegen in den sozialen Medien oder Online-Foren diskutiert (MW Gesamtkohorte = 2,2). Am seltensten tun dies interessanterweise die Schüler:innen an den Gymnasien in allen Jahrgangsstufen (MW = 2,1). Der Befund der geringen Nutzung sozialer Medien für politische Diskussionen schließt an die Ergebnisse der Vorgängerstudie an (Achour/Höppner/Jordan 2020), in der auch

⁶⁰ Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 auf der fünfstufigen Skala werden hier als „manchmal“ eingeordnet, Mittelwerte unter 2,5 als „selten bis nie“ und Mittelwerte ab 3,5 als „oft bis sehr oft“.

Wie oft diskutierst Du über Politik?

Angaben der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Gesamtkohorte (n = 1.086–1.091)
In der Schule / im Unterricht	3,3 (SD = 1,0)
Im Familienkreis	3,3 (SD = 1,1)
Im Freund:innen- oder Bekanntenkreis	3,2 (SD = 1,1)
In sozialen Medien oder Online-Foren	2,2 (SD = 1,2)
Indexwert politische Diskussionen	3,0 (SD = 0,7)

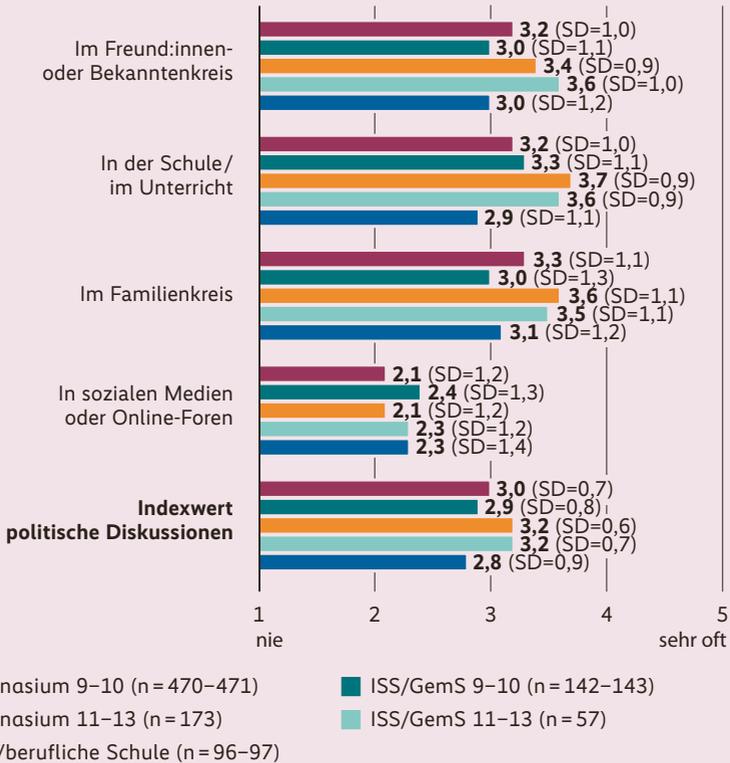
schon unter Rückbezug auf Befunde anderer Studien auf eine gewisse Widersprüchlichkeit im Nutzungsverhalten verwiesen wurde: Jugendliche nutzen soziale Medien und Netzwerke häufig (und auch zunehmend) sowohl für die Kommunikation⁶¹ als auch für die Informationssuche zu politischen Themen (Rysina/Leven 2024: 168), zugleich scheinen soziale Medien und Netzwerke aber eher nicht Orte zu sein, um über Politik zu diskutieren. Dies mag sich auch damit erklären, dass die befragten Schüler:innen dort aktiven Akteur:innen wie Influencer:innen, TikTok-er:innen und YouTuber:innen von allen gesellschaftlichen Akteur:innen am wenigsten Vertrauen schenken (Kap. 6.3.9, vgl. auch Rysina/Leven 2024: 172).

Im Jahrgangsstufenvergleich der allgemeinbildenden Schulen zeigt sich, dass die Befragten der gymnasialen Oberstufe im Mittel häufiger über Politik diskutieren als die der Klassen 9–10 (vgl. Abb. 21). Dies lässt sich auch mit dem steigenden Interesse an Politik mit dem zunehmenden Alter erklären (Albert/Schneekloth 2024; Weißels 2024; Vodafone Stiftung Deutschland 2022). Insgesamt geben alle Gruppen an, lediglich manchmal über Politik zu diskutieren (Indexwerte: 2,8–3,2).

⁶¹ Soziale Medien werden nicht nur für die Kommunikation und Information genutzt, sondern auch für Entspannung, Unterhaltung (Streamen von Musik oder Filmen) oder Gaming.

Wie oft diskutierst Du über Politik?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



Nur geringe Unterschiede können im Schulformvergleich zwischen ISS/GemS und Gymnasien berichtet werden, wobei sich kein klares Muster abzeichnet. Oft bis sehr oft diskutieren lediglich die Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe an beiden allgemeinbildenden Schulen in Schule und Unterricht (MW=3,6/3,7), im Familienkreis (3,5/3,6) sowie im Freund:innen- und Bekanntenkreis (nur ISS/GemS). Ein berichtenswerter Mittelwertunterschied von 0,3 zwischen den Schüler:innen an den Gymnasien und denen an den ISS/GemS in den Klassen 9-10 existiert

bezüglich der Diskussionen in der Familie (MW = 3,3 vs. 3,0): Die Schüler:innen an den ISS/GemS diskutieren häufiger in Schule und Unterricht (MW = 3,3) als zu Hause, wenn auch beide Mittelwerte in die Kategorie „Manchmal“ fallen. Dies unterstreicht die besondere Bedeutung politischer Diskussionen in der Schule, vor allem, wenn dies zu Hause und auch im Freund:innen-/Bekanntenkreis (MW = 3,0) weniger, aber in den sozialen Medien (MW = 2,4) häufiger als in den anderen Befragtengruppen (MW = 2,1/2,3) der Fall ist.

Die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen geben im Mittel am seltensten an, über Politik zu diskutieren (geringster Indexwert von 2,8), aber immer noch innerhalb der Kategorie „Manchmal“. Besonders auffällig ist, dass sie seltener als alle anderen Befragtengruppen, auch deutlich seltener als die Befragten der Klassen 9–10 (Mittelwertunterschiede bis zu 0,4) angeben, in der Schule über Politik zu diskutieren. Dies mag am geringen Stundenumfang des Leitfachs der politischen Bildung liegen, aber auch in Zusammenhang mit der Gestaltung des Faches stehen: Wie in Kap. 6.1.5 dargestellt, geben die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen durchgehend am seltensten an, dass sich der Unterricht an politikdidaktischen Prinzipien orientiert. Dabei sind diese in ihrer Problemorientierung, Kontroversität oder Handlungsorientierung in der Regel auf den Austausch über Politik und Positionen dazu angelegt. Auch ist die Wahrnehmung ihrer Kompetenzförderung im politischen Urteilen und Handeln ebenfalls im Vergleich mit den anderen Befragtengruppen am geringsten – Kompetenzdimensionen, die ebenfalls in einem engen Zusammenhang mit Diskussionen über Politik stehen.

Die Angaben zur Häufigkeit der Debatten im Freund:innen- und Bekanntenkreis sowie in der Familie decken sich bei den Befragten der OSZ/beruflichen Schulen beinahe mit den Angaben der Schüler:innen an den ISS/GemS der Klassen 9–10, die Werte liegen aber etwas unter denen der Schüler:innen an den Gymnasien der gleichen Jahrgangsstufen. Zusammenfassend lässt sich dies dahin gehend interpretieren, dass die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen insgesamt geringer politisch involviert sind, insbesondere auffällig geringer als annähernd gleichaltrige Lernende der gymnasialen Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen, wenn es um politische Debatten sowohl im privaten Umfeld als auch in der Schule geht. Von politischen Diskussionen in den sozialen Medien und Online-Foren berichten sie hingegen häufiger als die Gymnasialschüler:innen aller Jahrgänge – aber immer noch in der Kategorie „Selten bis nie“. Hierbei sollte kritisch hervorgehoben werden, dass in den sozialen Medien (zum Beispiel TikTok oder YouTube) teilweise demokratie- und menschenfeindliche Inhalte und Positionen

Wie oft diskutierst Du über Politik?

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Geschlecht		
	weiblich (n = 512–513)	männlich (n = 408–410)	divers (n = 14–16)
Im Freund:innen- oder Bekanntenkreis	3,2 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 0,9)
In der Schule/im Unterricht	3,2 (SD = 1,0)	3,4 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 0,9)
Im Familienkreis	3,4 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,2)	3,1 (SD = 1,2)
In sozialen Medien oder Online-Foren	2,1 (SD = 1,2)	2,2 (SD = 1,3)	2,4 (SD = 1,0)
Indexwert politische Diskussionen	3,0 (SD = 0,7)	3,0 (SD = 0,8)	3,0 (SD = 0,4)

ungefiltert geteilt werden und Algorithmen mögliche Informationsblasen verstärken. Umso bedeutungsvoller erscheinen politische Diskussionen, die multiperspektivisch, aber zugleich wertschätzend und anerkennend sind, wie sie beispielsweise im Rahmen politischer Bildungsprozesse konzipiert werden. Nicht zuletzt geben insbesondere die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen an, dass Themen wie Medien/Digitalisierung und Verschwörungsglauben bei ihnen besonders seltene Inhalte seien (Kap. 6.1.3).

Weitere Gruppenvergleiche wurden hinsichtlich des Geschlechts, des kulturellen Kapitals und der Sprache(n) vorgenommen, die zu Hause gesprochen wird/werden. Zwischen den Geschlechtern existiert kein bedeutsamer Unterschied (vgl. Tab. 41). Zuschreibungen wie „Politische Debatten sind männlich dominiert“ können für diese Stichprobe zurückgewiesen werden: Die Indexwerte für politische Diskussionen liegen bei den weiblichen, männlichen und diversen Befragten jeweils bei 3,0. Die weiblichen Befragten (MW = 3,4) geben etwas häufiger an, in der Familie

über Politik zu diskutieren, als die männlichen (MW=3,2). In der Schule verhält es sich so, dass die männlichen Befragten (MW=3,4) dies dort etwas häufiger tun als die weiblichen (MW=3,2). Dabei verbleiben alle Mittelwerte in der Kategorie „Manchmal“.

Aus dem Gruppenvergleich entlang des kulturellen Kapitals können verschiedene Trends herausgelesen werden. Einerseits lässt sich die Bedeutsamkeit politischer Debatten in der Schule unterstreichen. Unabhängig von einem geringen oder hohen kulturellen Kapital berichten die Befragten über eine vergleichbare Häufigkeit von Diskussionen über Politik in diesem Setting (MW=3,2–3,3), auch wenn alle Mittelwerte in der Kategorie „Manchmal“ liegen. Eine geringe Abweichung nach unten weist die Gruppe mit geringem kulturellen Kapital auf, die zu Hause ausschließlich deutsch spricht (MW=3,1). Dies ist auch auffällig hinsichtlich des Indexwerts (MW=2,7), welcher der niedrigste von allen Gruppen ist und von einer besonders geringen politischen Involviertheit in Form von Debatten zeugt.

Der Mittelwert der Gruppe mit geringem kulturellen Kapital und anderen Sprachen hingegen liegt gleichauf mit dem Mittelwert von 3,0 der Gesamtkohorte. Die Befragten mit geringem kulturellen Kapital und nur Deutsch als Sprache berichten auch über die geringste politische Selbstwirksamkeitswahrnehmung im Gruppenvergleich (Kap. 6.3.3). Zugleich stimmen sie teilweise Aspekten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu und würden eher als andere Gruppen die AfD wählen (Kap. 6.3.11). Möglicherweise können mehr schulische Diskussionen über Politik einen Zugang zu dieser Gruppe darstellen.

Die Häufigkeit von Diskussionen im Familienkreis nimmt mit dem kulturellen Kapital zu. Bei der Gruppe mit geringem kulturellen Kapital liegt der Mittelwert bei 2,9, bei der mit mittlerem bei 3,1, bei derjenigen mit hohem bei 3,5. Dieser Mittelwert von 3,5 ist gemeinsam mit den Angaben der Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe beider Schulformen der einzige Ausreißer nach oben (Diskussionen finden „oft bis sehr oft“ statt). Vergleichbar ist die Tendenz bei Diskussionen im Freund:innen- und Bekanntenkreis, die bei den Befragten mit höherem kulturellen Kapital häufiger als bei den Befragten mit geringem kulturellen Kapital stattfinden (MW=3,3 vs. 2,9, vgl. Tab. 42). Im Gegensatz dazu diskutieren Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital häufiger in den sozialen Medien (MW=2,4) als solche mit hohem (MW=2,1), dabei fallen beide Mittelwerte aber in die Kategorie „Selten bis nie“. „Manchmal“ (MW=2,6) hingegen diskutiert in den sozialen Medien die Gruppe mit geringem kulturellen Kapital, die zu Hause eine weitere Sprache als Deutsch oder nur andere Sprachen spricht (vgl. Tab. 43).

Wie oft diskutierst Du über Politik?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 179–182)	mittel (n = 204–206)	hoch (n = 563–565)
Im Freund:innen- oder Bekanntenkreis	2,9 (SD = 1,0)	3,2 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 1,1)
In der Schule/im Unterricht	3,2 (SD = 1,0)	3,2 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,0)
Im Familienkreis	2,9 (SD = 1,2)	3,1 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,1)
In sozialen Medien oder Online-Foren	2,4 (SD = 1,3)	2,3 (SD = 1,3)	2,1 (SD = 1,2)
Indexwert politische Diskussionen	2,9 (SD = 0,7)	3,0 (SD = 0,8)	3,0 (SD = 0,7)

Aber auch diese Schüler:innen diskutieren im Schnitt genauso häufig in der Schule, was beispielsweise bei den Befragten der OSZ/beruflichen Schulen, die ebenfalls häufiger als die anderen Gruppe in den sozialen Medien über Politik diskutieren, nicht der Fall ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die meisten Gruppen im Gesamtdurchschnitt nur manchmal über Politik diskutieren. Politisch mehr involviert in Form von Debatten sind Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe in der Schule oder Befragte mit hohem kulturellem Kapital in den Familien. Auffallend weniger involviert in den meisten hier erhobenen Kommunikationskreisen sind Befragte der OSZ/beruflichen Schulen.

Die Notwendigkeit, Schule insgesamt viel mehr und frühzeitig in den unteren Klassenstufen zu einem Ort politischer Diskussion für alle zu machen, lässt sich

Wie oft diskutierst Du über Politik?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochener Sprache (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Befragte mit geringem kulturellem Kapital und weiteren oder anderen Sprachen zu Hause als Deutsch (n = 115–118)	Befragte mit geringem kulturellem Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 61)
Im Freund:innen- oder Bekanntenkreis	3,0 (SD = 1,0)	2,9 (SD = 1,0)
In der Schule / im Unterricht	3,3 (SD = 1,0)	3,1 (SD = 1,1)
Im Familienkreis	2,9 (SD = 1,2)	3,0 (SD = 1,2)
In sozialen Medien oder Online-Foren	2,6 (SD = 1,2)	2,0 (SD = 1,2)
Indexwert politische Diskussionen	3,0 (SD = 0,7)	2,7 (SD = 0,8)

anhand statistischer Zusammenhänge zum Beispiel mit der politischen Selbstwirksamkeit unterstreichen. Mit ihr korreliert der Indexwert zu politischen Diskussionen (Kap. 6.3.2) ($r = 0,44$, $n = 943$). Weitere Zusammenhänge zeigen sich auch mit Items zur externalen Selbstwirksamkeit. Wer häufiger über Politik diskutiert, dem ist es auch wichtig, sich über Politik zu informieren ($r = 0,43$, $n = 1.085$) und Politik beeinflussen zu können ($r = 0,38$, $n = 1.084$).

Die Bedeutsamkeit schulischer Diskussionen lässt sich auch entlang der Ergebnisse stützen, dass gerade Schüler:innen mit geringerem kulturellem Kapital tendenziell mehr in den sozialen Medien politisch kommunizieren, aber weniger im privaten Umfeld (Freund:innen, Bekannte, Familie). Schule kann hier möglicherweise nicht nur fehlende politische Involviertheit kompensieren sowie einen Vorbildcharakter für eine demokratische Debattenkultur haben, sondern auch eine *critical digital literacy* vor dem Hintergrund von Fake News, Deepfakes, Echo-

kammern fördern. Dafür muss dieses Themenfeld aber auch stärker in den Politikunterricht (vgl. Kap. 6.1.3), möglicherweise auch insgesamt in Schule integriert werden. Insbesondere die Gewalt, aber auch Desinformationen zu globalen Konflikten, Krisen und Kriegen wie in der Ukraine und im Nahen Osten werden über soziale Medien geteilt. Dass insbesondere mehrsprachige Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital, von denen ein Teil auch persönliche Bezüge zu den Krisengebieten hat und die zugleich zu Hause weniger über Politik sprechen, diesen Debattenraum häufiger nutzen, unterstreicht diese Forderung.

6.3.3 Politische Selbstwirksamkeit: Wunsch nach Anerkennung, jedoch nur mäßiges Selbstvertrauen

Die politische Selbstwirksamkeit gilt als ein weiterer Aspekt der Politikkompetenz, neben politischen Einstellungen und Motivation sowie domänenspezifischen Kompetenzen wie politischem Urteilen, Handeln und Wissen (Detjen et al. 2012: 15, 105). Sie drückt sich in der Überzeugung aus, an Politik und Gesellschaft teilhaben und diese mitgestalten sowie im eigenen Sinne verändern zu können. Politische Selbstwirksamkeit steht somit nicht nur in einem grundlegenden Zusammenhang mit der Handlungsbereitschaft und dem politischen Interesse (vgl. Ziemes/Deimel 2024), sondern auch mit dem Vertrauen in die Demokratie und in ihre Institutionen. Umgekehrt existiert ein Zusammenhang von mangelnder politischer Selbstwirksamkeit, sogenannter politischer Machtlosigkeit, mit geringerem Demokratievertrauen, (rechts-)populistischen Einstellungen und zugleich der Billigung politischer Gewalt (vgl. Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker et al. 2024a). Vor diesem Hintergrund erklärt sich die hohe Bedeutung politischer Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Schule.

In dieser Studie wurden die Dimensionen der internalen und der externalen politischen Selbstwirksamkeit erhoben (*internal efficacy* und *external efficacy*). Internale Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Einschätzung des eigenen Handlungsvermögens, externe Selbstwirksamkeit auf die Einschätzung, inwieweit Politiker:innen und Institutionen die eigenen Interessen und Handlungen aufgreifen (Responsivität). Dabei haben wir einerseits unterschieden, wie gut sich die befragten Schüler:innen in acht konkreten politikbezogenen Aktivitäten einschätzen (vgl. Achour/Wagner 2019: 139; Ziemes/Deimel 2024: 86), zum Beispiel „einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem vertreten“ oder „in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten“. Die Schüler:innen konnten auf einer fünfstufigen Skala angeben, wie gut sie ihrer Einschätzung

nach in diesen Aktivitäten sind. Die Items der Skala wurden sodann zu einem Mittelwertindex verrechnet,⁶² um das Konstrukt zu quantifizieren.

Andererseits wurden die Schüler:innen nach ihrem (vor allem) externalen Selbstwirksamkeitsempfinden hinsichtlich Politik befragt (vgl. Items zum Beispiel in Küpper/Sandal-Önal/Zick 2023), ob sie das Gefühl haben, dass es sich lohnt (es „effektiv“ ist), politisch aktiv zu sein, ihre Stimmen gehört werden und ob Politik auf ihre Interessen und Anliegen reagiert (Responsivität): „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“ vs. „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“, „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“, „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“. Letzteres zielt auf die Frage ab, welche Bedeutung die Politik im Leben der Schüler:innen hat. Ergänzt wurde die Itematterie um eine Frage zur internalen Selbstwirksamkeit, mit der ein geringes Selbstvertrauen sowie „Konfliktvermeidung“ erhoben wurden: „Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe“. Ein deutlicher Zusammenhang besteht hier zwischen dem Indexwert internele Selbstwirksamkeit und den Items „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ ($r=0,41$, $n=943$) und „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“ ($r=0,42$, $n=945$).

Externale Selbstwirksamkeit und lebensweltliche Bedeutung von Politik

Die Berliner Schüler:innen zeigen insgesamt ein hohes Vertrauen in die Responsivität der Politik. Die Zustimmung der Befragten auf einer fünfstufigen Skala ist insgesamt hoch zu den Aussagen „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“, „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ (MW Gesamtkohorte = 3,9 beziehungsweise 3,7, vgl. Tab. 44). Zugleich positionieren sie sich kritisch, indem sie der Aussage „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“ zustimmen (MW = 3,6). 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“. Wenig Zustimmung finden dagegen die Aussagen „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“ (MW = 2,1) und „Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich

⁶² Die Skala reicht von „gar nicht gut“ (Wert 1) bis „sehr gut“ (Wert 5). Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 auf der fünfstufigen Skala werden hier als „teilweise gut“ eingeordnet, Mittelwerte unter 2,5 als „wenig bis überhaupt nicht gut“ und Mittelwerte ab 3,5 als „gut bis sehr gut“.

Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu?

Angaben in der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

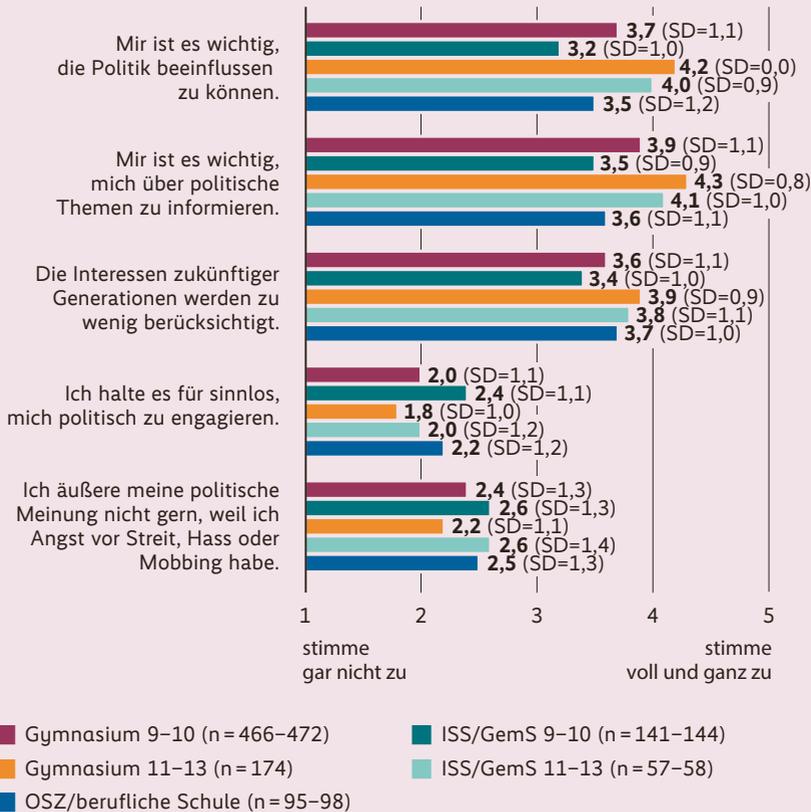
	Gesamtkohorte (n = 1.084–1.101)
Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren.	3,9 (SD = 1,0)
Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können.	3,7 (SD = 1,1)
Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt.	3,6 (SD = 1,1)
Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe.	2,4 (SD = 1,2)
Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.	2,1 (SD = 1,1)

Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe“ (MW = 2,4). Diese Befunde sind insgesamt positiv zu werten, da sie auch als grundsätzliche Bereitschaft, sich mit politischen Inhalten auseinanderzusetzen, gelesen werden können. Mit leichten Differenzen treffen sie auf alle Schulformen zu, wobei die positive Tendenz am stärksten bei der gymnasialen Oberstufe zu erkennen ist (vgl. Abb. 22).

Ähnlich wie bei den Befunden zur internalen Selbstwirksamkeit (s. u.) fällt insgesamt auf, dass die externale Selbstwirksamkeit mit zunehmendem Alter an den allgemeinbildenden Schulen steigt: Deutlich zu sehen ist dies beim Item „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“. Diesem Item stimmen Befragte der Jahrgänge 11–13 sowohl der ISS/GemS (MW = 4,0) als auch der Gymnasien (MW = 4,2) im Mittel noch einmal mehr zu als Schüler:innen der Jahrgänge 9–10 (MW = 3,2 beziehungsweise 3,7). Ebenso ist es ihnen wichtiger, sich über politische Themen zu informieren, und sie stimmen stärker der Aussage zu, die Interessen zukünftiger Generationen würden zu wenig berücksichtigt. Nicht unerwartet ist, dass das Item „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“ auch von den anderen Befragtengruppen deutlichen Zuspruch er-

Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



fährt. Auch andere Studien heben hervor, dass Jugendliche ihre Anliegen in der Politik zu wenig berücksichtigt sehen (zum Beispiel Vodafone Stiftung Deutschland 2023: 12; Bertelsmann Stiftung 2024: 38). Die Aussage, es sei sinnlos, sich politisch zu engagieren, lehnen alle Gruppen im Mittel ab. Insgesamt zeigen sich auch die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen als external selbstwirk-

sam, auch wenn sie bei allen abgefragten Items (wie auch bei den Befunden insgesamt) mehr Ferne zu politischen Belangen als Gleichaltrige an anderen Schulformen erkennen lassen.

Positiv ist zudem, dass dem Item „Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe“ über alle Vergleichsgruppen nach Schulform und Jahrgangszugehörigkeit hinweg nicht oder nur teilweise zugestimmt wird (vgl. Abb. 22). Bei den anderen vier Aussagen zeigt sich, dass mit höherem kulturellen Kapital auch die Zuversicht in und der Glaube an die eigene politische Relevanz wächst (vgl. Tab. 45). Während Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital den Aussagen „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ (MW=3,1), „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“ (MW=3,4) und „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“ (MW=3,4) weniger stark zustimmen, zeigen die Mittelwerte bei Schüler:innen mit mittlerem kulturellen Kapital und hohem kulturellen Kapital eine hohe Zustimmung zu den Aussagen „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“ (MW=3,7 und MW=4,1) und „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“ (MW=3,5 und MW=3,8). Der Aussage „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ (MW=4,0) stimmen Schüler:innen mit hohem kulturellen Kapital stark zu. Während dem Item „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“ Schüler:innen mit mittlerem (MW=2,1) und hohem kulturellen Kapital (MW=1,9) nicht zustimmen, sind Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital (MW=2,5) hier unschlüssiger und stimmen nur teilweise zu.

Die Staatsangehörigkeit der Schüler:innen wirkt sich insbesondere auf das Antwortverhalten beim Item „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ aus. Diese Aussage stufen nur Schüler:innen mit deutscher und keiner weiteren Staatsbürgerschaft als wichtig ein. Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass sie ihre Wirkungsmöglichkeit als eingeschränkt wahrnehmen, da prominente Partizipationsmöglichkeiten wie das aktive und passive Wahlrecht an die Staatsbürgerschaft geknüpft sind.

Betrachtet man die Geschlechterkategorien, ist lediglich ein geringer Unterschied im Antwortverhalten zu beobachten (vgl. Tab. 46). Dass es sich nicht lohnt, sich politisch zu engagieren, weisen vor allem Schülerinnen ab. Da sich weder hinsichtlich des politischen Interesses noch bezüglich der internalen Selbstwirksamkeit (s.u.) deutliche Unterschiede zwischen Befragten, die sich als männlich, und solchen, die sich als weiblich bezeichnen, zeigen, lässt dieses Ergebnis Raum für

Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 179–184)	mittel (n = 203–208)	hoch (n = 560–567)
Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können.	3,1 (SD = 1,0)	3,4 (SD = 1,1)	4,0 (SD = 1,0)
Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren.	3,4 (SD = 1,1)	3,7 (SD = 1,0)	4,1 (SD = 1,0)
Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt.	3,4 (SD = 1,0)	3,5 (SD = 1,0)	3,8 (SD = 1,0)
Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.	2,5 (SD = 1,1)	2,1 (SD = 1,1)	1,9 (SD = 1,1)
Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe.	2,4 (SD = 1,2)	2,6 (SD = 1,3)	2,4 (SD = 1,3)

Interpretation. Eine wäre, dass Schülerinnen mehr Bedarf an politischer Veränderung sehen und aufgrund sozial ungleicher politischer Repräsentation (vgl. Blätte/ Dinnebier/Schmitz-Vardar 2023: 263) ihre Interessen per se weniger vertreten sind.

Das Antwortverhalten bei den hier abgefragten Aussagen hängt eng zusammen. Dies lässt sich wie folgt interpretieren: Wer Politik beeinflussen können möchte, dem ist es wichtig, sich politisch zu informieren ($r = 0,63$, $n = 1.091$, vgl. Tab. 47). Zugleich finden Personen, die Politik beeinflussen wollen und politische Information wichtig finden, eher, dass die Interessen zukünftiger Generationen zu wenig

Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu?

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Geschlecht	
	weiblich (n = 509–515)	männlich (n = 410–414)
Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können.	3,7 (SD=1,0)	3,7 (SD=1,1)
Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren.	3,9 (SD=1,0)	3,8 (SD=1,1)
Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt.	3,7 (SD=1,0)	3,6 (SD=1,1)
Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.	1,9 (SD=1,0)	2,3 (SD=1,2)
Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe.	2,5 (SD=1,2)	2,4 (SD=1,3)

berücksichtigt werden ($r = 0,37$, $n = 1.083$, und $r = 0,36$, $n = 1.082$). Nur ein schwacher Zusammenhang, der jedoch interessant ist, da er negativ ist, besteht zwischen „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“ und „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ ($r = -0,29$, $n = 1.086$) sowie „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“ ($r = -0,28$, $n = 1.088$). Je wichtiger den Befragten es also ist, Politik beeinflussen zu können und sich über politische Themen zu informieren, für desto weniger sinnlos halten sie politisches Engagement.

Interessant ist des Weiteren, dass auch Personen, die sich aufgrund der aktuellen Krisen Sorgen machen (vgl. Kap. 6.3.5), ebenfalls als wichtig erachten, sich politisch zu informieren ($r = 0,30$, $n = 1.016$) sowie Politik zu beeinflussen ($r = 0,31$, $n = 1.013$). Es zeigt sich außerdem ein moderater Zusammenhang zwischen Wis-

sen und Sorgen um diese Krisen. Auch wenn die Richtung des Zusammenhangs sich nicht aus den Daten ablesen lässt, liegt die Vermutung nahe, dass problembewusstes Wissen, das Bedürfnis nach (mehr) Information und der Wunsch nach kompetenter Einflussnahme sich in die eine oder andere Richtung beeinflussen. Mit der Besorgnis scheint auch eine gewisse Kritikfähigkeit als Facette von Selbstwirksamkeit ausgebildet zu sein. So existiert ein Zusammenhang mit dem Item „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“ ($r=0,31$, $n=1.008$). All dies zeigt, dass Sorgen und damit verbunden auch Emotionen in der politischen Bildung Relevanz haben müssen (vgl. beispielsweise Schröder 2020; Besand/Overwien/Zorn 2019).

Während die Schüler:innen der Relevanz politischer Information und politischen Engagements zustimmen, trauen sie sich konkrete politikbezogene Aktionen zur Einflussnahme lediglich teilweise zu, wie die Ergebnisse zur internalen Selbstwirksamkeit nahelegen.

Internale politische Selbstwirksamkeit: teilweise bei den Schüler:innen ausgeprägt

Zusammengefasst halten sich die Schüler:innen in allen Gruppen in den politikbezogenen Aktivitäten für (lediglich) teilweise gut (Mittelwerte 2,9–3,4). Dies unterscheidet sich in der Tendenz von den Vorgängerstudien für Berlin (Achour/Höppner/Jordan 2020) und ganz Deutschland (Achour/Wagner 2019): Mit Ausnahme der Befragten an den beruflichen Schulen schätzten dort die Schüler:innengruppen in den allgemeinbildenden Schulen ihre Selbstwirksamkeit als gut ein.⁶³ Von einem im europäischen Vergleich durchschnittlich geringeren Selbstwirksamkeitsempfinden der teilnehmenden Lernenden aus Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein (8. Klasse) berichtet auch die ICCS-Studie 2022 (Ziemes/Deimel 2024). Daraufhin kommen die Autor:innen der ICCS-Studie zu dem Schluss, dass es Schulen in anderen Bildungssystemen teilweise besser gelinge, handlungsbezogene Aspekte der Selbstwirksamkeit zu fördern. Ein entsprechender Handlungsauftrag lässt sich auch für die Ergebnisse dieser Befragung formulieren. Schließlich kann die Diskrepanz zwischen ausgeprägter externaler Selbstwirksamkeit und internaler Selbstwirksamkeit auch zu einem Spannungsverhältnis für

⁶³ In den Vorgängerstudien wurde allerdings mit einer vierstufigen Skala gearbeitet, sodass kein direkter Vergleich möglich ist.

Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu?

Korrelationen zwischen den Aussagen zu externaler politischer Selbstwirksamkeit (in Pearson's r)*

	Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können.	Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren.	Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt.	Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.
Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können.		0,63	0,38	-0,29
Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren.	0,63		0,36	-0,28
Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt.	0,38	0,36		—
Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.	-0,29	-0,28	—	

* Hinweis: Werte unter 0,1 werden nicht angegeben.

Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärst Du in den folgenden Aktivitäten?

Angaben der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Gesamtkohorte (n = 942–957)
Einen Standpunkt zu einem umstrittenen, politischen oder sozialen Problem vertreten	3,5 (SD = 1,1)
Verstehen, wie Politik in Deutschland funktioniert	3,5 (SD = 1,1)
Über einen Artikel, Beitrag oder Post zu einem politischen Thema diskutieren	3,4 (SD = 1,1)
Vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem sprechen	3,2 (SD = 1,3)
Als Schüler:innenvertreter:in die Interessen der Schüler:innenschaft vertreten	3,1 (SD = 1,1)
Einer politischen Talkshow folgen	3,0 (SD = 1,2)
Eine Schüler:innengruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen	2,8 (SD = 1,1)
In den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten	2,8 (SD = 1,3)
An eine Zeitung schreiben, um Deine Meinung zu einem aktuellen Thema zu sagen	2,7 (SD = 1,2)
Indexwert Selbstwirksamkeit	3,1 (SD = 0,8)

die Schüler:innen führen: Sie finden politisches Engagement sinnvoll und wichtig (externale Selbstwirksamkeit), empfinden zugleich aber ihre konkreten politischen Einflussmöglichkeiten als beschränkt (internale Selbstwirksamkeit). Dies ist vor allem bedenklich, da sie auch finden, dass die Interessen zukünftiger Generationen,

also ihre Interessen, zu wenig berücksichtigt werden. Umso wichtiger erscheint es, im Rahmen schulischer Möglichkeiten politische Handlungskompetenz umfassender und gezielter zu fördern.

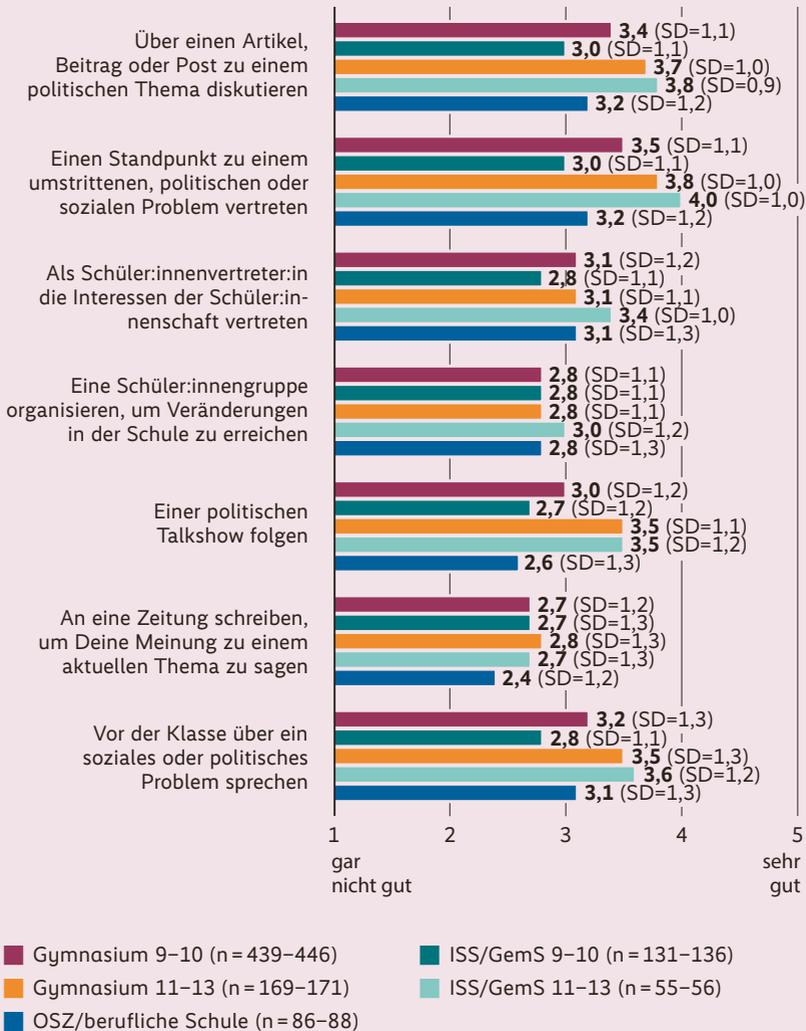
Am höchsten ist das politische Selbstwirksamkeitsempfinden (Indexwert) nach Angaben der befragten Schüler:innen in den ISS/GemS und den Gymnasien in den Jahrgängen 11–13 (MW = 3,4) (vgl. Abb. 23), in der Gesamtkohorte liegt der Mittelwert bei 3,1 (vgl. Tab. 48). Dabei zeigt sich kein Gender Gap im Geschlechtervergleich, bei weiblichen, männlichen und auch der kleinen Gruppe der diversen Befragten liegt der Mittelwert bei 3,1.

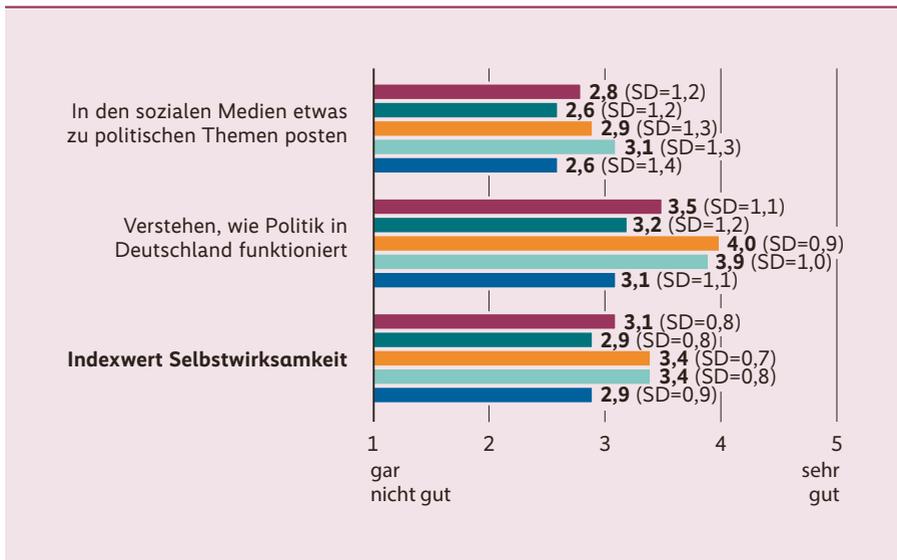
Am geringsten ist die Selbstwirksamkeitseinschätzung in den Jahrgängen 9–10 an den ISS/GemS sowie an den OSZ/beruflichen Schulen mit einem Mittelwert von 2,9 – welcher aber auch noch der Kategorie „Teilweise gut“ zuzuordnen ist. Gleichauf mit dem Mittelwert der Gesamtkohorte (MW = 3,1) liegt die politische Selbstwirksamkeitseinschätzung der Schüler:innen an den Gymnasien der Klassen 9–10. Damit ist im Jahrgangs- und Schulformvergleich auffällig, dass das Selbstwirksamkeitsempfinden an den allgemeinbildenden Schulen mit dem Alter zunimmt, und zwar besonders an den ISS/GemS (um 0,5) – auch wenn aufgrund der kleinen Befragtengruppe von $n = 56$ in den Jahrgängen 11–13 an den ISS/GemS nur vorsichtige Interpretationen möglich sind. Anders verhält es sich bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen. Trotz höheren Alters fühlen sie sich nicht selbstwirksamer als die jüngeren Befragten. Da viele Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen eher die ISS/GemS als das Gymnasium bis Klasse 10 besucht haben, lassen sich die Ergebnisse wie folgt interpretieren: Schüler:innen von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen, die (häufig) nach Klasse 10 auf OSZ/berufliche Schulen wechseln, erfahren nicht dieselbe Stärkung politischer Selbstwirksamkeit wie diejenigen, die an den ISS/GemS in die gymnasiale Oberstufe wechseln.

Hervorzuheben ist, dass das politische Selbstwirksamkeitsempfinden nicht durch Merkmale einer familiären Migrationsgeschichte (Sprache oder Staatsangehörigkeit) beeinflusst sein muss. Bei Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit liegt der Mittelwert derjenigen, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit haben, bei 3,3 und bei denen, die nur die deutsche haben, bei 3,2 (vgl. Tab. 52). Auffällig ist aber, dass der Mittelwert auf 2,8 sinkt, wenn die Befragten keine deutsche beziehungsweise gar keine Staatsangehörigkeit haben. Keine (deutsche) Staatsangehörigkeit zu haben ist immer mit Formen der Exklusion von gesellschaftlicher Teilhabe verbunden und lässt sich somit als möglicher negativer Einflussfaktor für die Selbstwirksamkeitseinschätzung interpretieren. Dies scheint auch

Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärst Du in den folgenden Aktivitäten?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)





zuzutreffen, wenn die Befragten zu Hause nicht deutsch sprechen. Der Mittelwert (Indexwert) liegt bei diesen Befragten bei 2,8, während ansonsten bei der Berücksichtigung der Sprachen, die zu Hause gesprochen werden (Deutsch und/oder andere), die Mittelwerte dicht beieinanderliegen: Für Schüler:innen, die zu Hause neben Deutsch andere Sprachen sprechen, liegt der Mittelwert bei 3,1 und damit gleichauf mit dem Mittelwert der Gesamtkohorte, bei arabisch- und türkisch-sprechenden Schüler:innen bei 3,0; bei Schüler:innen, die nur Deutsch zu Hause sprechen, ist der Mittelwert mit 3,2 geringfügig höher.

Wie zu erwarten, zeigen sich Unterschiede entlang des kulturellen Kapitals, wenn auch alle Mittelwerte im Gruppenvergleich der Kategorie „Teilweise gut“ zugeordnet werden können: Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital berichten von einer geringeren Selbstwirksamkeitswahrnehmung (MW = 2,9) als diejenigen mit hohem kulturellen Kapital (3,2, vgl. Tab. 49). Am geringsten ausgeprägt ist das Selbstwirksamkeitsempfinden bei Befragten mit geringerem kulturellen Kapital, die zu Hause nur deutsch sprechen (MW = 2,8), bei Befragten mit ebenfalls geringem kulturellen Kapital, die zu Hause neben Deutsch noch andere Sprachen sprechen, liegt der Mittelwert bei 2,9 (vgl. Tab. 51).

Zusammenfassend zeigt sich, dass alle Schüler:innengruppen von einer lediglich teilweise guten internalen Selbstwirksamkeitswahrnehmung berichten. Zugleich bestätigen sich erwartbare Einflussfaktoren, die – wenn aber auch nur geringfügig – mit einem geringeren Selbstwirksamkeitsempfinden einhergehen können: Alter, geringeres kulturelles Kapital, keine (deutsche) Staatsangehörigkeit, nur eine andere Sprache als Deutsch, die zu Hause gesprochen wird. Zu prüfen ist, wie Schule vermehrt Gelegenheiten schaffen kann, um das (politische) Selbstwirksamkeitsempfinden derjenigen zu fördern, die diese sozialen Merkmale aufweisen. Dafür lohnt sich auch ein Blick in die Angaben der Schüler:innen zu den einzelnen politikbezogenen Aktivitäten.

Gut schätzt sich die Gesamtkohorte bei zwei Aktivitäten ein: einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem vertreten oder verstehen, wie Politik in Deutschland funktioniert (MW = 3,5). Diese Aussagen erfahren im Mittel die größte Zustimmung. In allen anderen politikbezogenen Aktionen schätzt sich die Gesamtkohorte lediglich teilweise gut ein. Höhere Zustimmungen, wenn auch „nur“ teilweise gute Selbsteinschätzungen, erfahren zum Beispiel die Aktivitäten „Über einen Artikel, Beitrag oder Post zu einem politischen Thema diskutieren“ (MW = 3,4), „Vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem sprechen“ (MW = 3,2) oder „Als Schüler:innenvertreter:in die Interessen der Schüler:innenschaft vertreten“ (MW = 3,1). Besonders gering, wenn auch immer noch in der Kategorie „Teilweise gut“ ist die Selbstwirksamkeitswahrnehmung bei folgenden Aktivitäten: an eine Zeitung schreiben, um die Meinung zu einem aktuellen Thema zu sagen (MW = 2,7), in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten oder eine Schüler:innengruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen (jeweils MW = 2,8). Die Mittelwertunterschiede, die sich in der Tendenz auch bei den Gruppenvergleichen widerspiegeln, lassen sich wie folgt interpretieren: Selbstwirksamer scheinen sich die Schüler:innen in Aktivitäten zu fühlen, die im (geschützten) Rahmen von Schule und (Politik-)Unterricht stattfinden, wie (vor der Klasse) einen Standpunkt zu vertreten, über Politik zu diskutieren oder ein Verständnis von Politik zu haben (vgl. ähnliche Tendenz: Ziemes/Deimel 2024). Auch selbstsicherer scheinen sie sich bei Aktivitäten zu fühlen, die institutionalisiert sind, wie die Tätigkeit als (gewählte:r) Schüler:innenvertreter:in. Gerade die unterrichtsbezogenen, domänenspezifischen Aktivitäten lassen zudem auf einen gelungenen (Politik-)Unterricht schließen. Dies ist zum Beispiel auch mit Blick auf eine Befragung der Bertelsmann Stiftung (2024) von 16- bis 30-Jährigen hervorzuheben, in der fast 60 % der Befragten angeben, dass sie wichtige politische Fragen nicht oder nur teilweise gut einschätzen oder verstehen könnten. Allerdings scheint die Förderung von Selbstwirksamkeits-

empfinden an den Schulen bei diskussionsbezogenen Aspekten augenscheinlich aktuell besser zu gelingen als bei handlungsbezogenen. Dies bestätigen auch die Angaben der Schüler:innen zur Kompetenzwahrnehmung (Kap. 6.1.4): Wissen, Analysieren und Urteilen werden nach ihrer Wahrnehmung mehr gefördert als politisches Handeln. Dabei zeichnet sich ein positiver (statistisch kleiner) Zusammenhang zwischen der internalen Selbstwirksamkeit und der Kompetenzwahrnehmung ab ($r=0,20$, $n=929$).

Damit eröffnet sich hier ein möglicher Handlungsansatz zur umfassenderen Förderung von Selbstwirksamkeitsempfinden, wofür auch der folgende Befund spricht: Während sich die befragten Schüler:innen etwas selbstsicherer bei der schulisch institutionalisierten Selbstwirksamkeit (gewählte Schüler:innenvertretung) einschätzen, tun sie dies weniger, wenn es konkret darum ginge, eine Schüler:innengruppe zu organisieren, um etwas in der Schule zu verändern. Auch die ICCS-Studie 2022 berichtet, dass sich die teilnehmenden Schüler:innen aus Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein deutlich seltener im europäischen Vergleich trauen, Schüler:innengruppen zu organisieren. Sie sind im europäischen Vergleich allerdings auch zurückhaltender, wenn es darum geht, für die Schüler:innenvertretung anzutreten. Diesbezüglich zeigen sich die befragten Lernenden in Berlin deutlich selbstsicherer, allerdings sind sie mit den befragten Jahrgängen 9–13 im Schnitt deutlich älter als die befragten Achtklässler:innen in der ICCS-Studie. In der Regel nehmen Partizipation und die Bereitschaft dazu mit dem Alter zu (vgl. auch Kap. 6.3.4). Für die Forderung, mehr Formate für politische Handlungsgelegenheiten zu institutionalisieren, lässt auch der erkennbare (statistisch kleine) Zusammenhang zwischen der Anzahl der wahrgenommenen Formate von Demokratiebildung in der Schule und der politischen Selbstwirksamkeit ($r=0,11$, $n=948$) plädieren.

Da der Transfer schulbezogener Partizipation auf außerschulische Belange nicht ohne Weiteres möglich ist (Eidhof/de Ruyter 2022), sollten Räume für reales politisches Handeln, das auch die Ansprache politischer Entscheidungsträger:innen beinhaltet, an Schulen geschaffen werden. So zeigt sich beispielsweise ein positiver statistischer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß bereits erfolgter politischer Partizipation und Selbstwirksamkeit ($r=0,44$, $n=948$, vgl. Kap. 6.3.4).

Diese Forderung lässt sich mit dem Befund stützen, dass die Selbstwirksamkeitsempfindungen der befragten Schüler:innen besonders gering bei politikbezogenen Aktivitäten jenseits schulischer Adressat:innen sind: zum Beispiel eigene politische Positionen in einer Zeitung oder den sozialen Medien zu kommunizieren.

ren. Ein gutes Selbstwirksamkeitsempfinden scheint dabei mit dem Vertrauen in politische Akteur:innen in einem positiven Zusammenhang zu stehen (Küpper/Sandal-Önal/Zick 2023). Das ist von hoher Relevanz für die Demokratie, aber das Vertrauen wird aktuell gesamtgesellschaftlich eher als krisenhaft angesehen. So existiert ein moderater Zusammenhang ($r=0,24$, $n=889$) von politischer Selbstwirksamkeit und Vertrauen in politische Akteur:innen.⁶⁴

Da die Lernenden auch angeben, dass Medienbildung und Digitalisierung weniger häufig im Politikunterricht und in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern thematisiert werden (Kap. 6.1.3 und 6.2.1), bestünde hier ein weiterer möglicher Ansatzpunkt, um die Selbstwirksamkeitswahrnehmung zu fördern. Schließlich ist es von besonderer Relevanz, dass sich die Schüler:innen auch jenseits und vor allem nach der Schule für politische Kommunikation als kompetent und selbstwirksam empfinden. Laut Shell Jugendstudie wünschen sich 90 % der Befragten, dass Medienkompetenz und Themen wie Fake News Teil des Schulunterrichts sind (Rysina/Leven 2024: 176).

Im Schulform- und Jahrgangsstufenvergleich schätzen sich die Befragten der Jahrgänge 11–13 sowohl an den ISS/GemS als auch an den Gymnasien an den allgemeinbildenden Schulen bei fünf von acht Aktionen als gut bis sehr gut ein (Mittelwerte von 3,5–4,0). Lediglich nur teilweise gut ist ihr Selbstwirksamkeitsempfinden bei den politikbezogenen Aktionen, die sich an außerschulische Adressat:innen richten beziehungsweise in der Schule nicht institutionalisierte Handlungsformate sind (Mittelwerte 2,7–3,1), bei denen auch die Zustimmungen der Gesamtkohorte besonders niedrig sind: an eine Zeitung schreiben, um die eigene Meinung zu einem aktuellen Thema zu sagen (MW = 2,7), in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten sowie eine Schüler:innengruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen (beides MW = 2,8).

In den Klassen 9–10 schätzen sich lediglich die Befragten am Gymnasium als gut, aber auch nur in einer politikbezogenen Aktion, ein (MW = 3,5): zu verstehen, wie Politik in Deutschland funktioniert. Weder die Neunt- und Zehntklässler:innen an den ISS/GemS noch an den OSZ/beruflichen Schulen berichten von einer

⁶⁴ Hierbei handelt es sich um folgende Akteure und Institutionen, die auf einen Faktor (Faktor I: Vertrauen in politische Akteure) bei der Faktorenanalyse laden: Gerichte, Bundesregierung, politische Parteien, Europäische Union, Wissenschaft, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen. Die Zusammenhänge mit den weiteren gebildeten Faktoren sind äußerst gering beziehungsweise existieren nicht, dabei handelt es sich um: Faktor II (Vertrauen in Polizei, Gerichte, Bundeswehr, $r=0,10$, $n=912$) und Faktor III („weitere“): Wirtschaftsunternehmen, religiöse Einrichtungen, Social Media (kein statistischer Zusammenhang mit politischer Selbstwirksamkeit darstellbar).

guten Selbstwirksamkeitswahrnehmung. Diese ist bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen laut ihren Angaben bei einigen Aktionen noch geringer als bei den Schüler:innen der Klassen 9–10 an den ISS/GemS: an eine Zeitung schreiben, um die eigene Meinung zu einem aktuellen Thema zu sagen (MW = 2,4 vs. 2,7), verstehen, wie Politik in Deutschland funktioniert (MW = 3,1 vs. 3,2), oder einer politischen Talkshow folgen (MW = 2,6 vs. 2,7). In die Kategorie einer „eher nicht guten“ Selbstwirksamkeitswahrnehmung rutscht mit Mittelwerten von nur 2,3 und 2,4 die Gruppe der Schüler:innen mit geringerem kulturellen Kapital, die zu Hause nur deutsch sprechen, ab. Das trifft in dieser Deutlichkeit nicht auf die Befragten mit geringerem kulturellen Kapital zu, die zu Hause neben Deutsch auch andere Sprachen sprechen (MW = 2,7 und 2,8).

So lässt sich zusammenfassen, dass Schulen verstärkt (institutionalisierte) Gelegenheiten für politisches Handeln und Mitbestimmung konzipieren sollten, um internale politische Selbstwirksamkeit sowie das Gefühl, gehört zu werden, zu fördern. Dies erscheint wichtig vor allem entlang der Einflussfaktoren Alter und kulturelles Kapital. Daraus lässt sich ein besonderer Auftrag für die OSZ/beruflichen Schulen, die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen gerade bezüglich ihrer jüngeren Jahrgänge und beispielsweise auch schon für die Grundschulen ablesen – auch wenn diese in der Studie nicht befragt wurden. Das heißt nicht, dass OSZ/berufliche Schulen und ISS/GemS weniger engagiert sind, sondern vielmehr, dass sie beim Ausgleich sozialer Ungleichheiten sehr viel mehr als die Gymnasien gefordert sind. Insbesondere von Differenzkategorien (intersektional) betroffene Kinder und Jugendliche müssen darin unterstützt werden, ihren Anliegen politisch Gehör verschaffen zu können, vor allem auch in Strukturen, die von sozialer Ungleichheit und Hierarchien durchzogen sind und Schule und Gesellschaft prägen. Dass Schüler:innen sich als wirksam erleben, steht schließlich auch in Zusammenhang mit einem positiven Schulklima ($r = 0,16$, $n = 930$). Dieses schätzen jüngere Befragte sowie diejenigen an den Sekundar-/Gemeinschaftsschulen im Mittel als weniger positiv ein. An dieser möglichen Wechselwirkung sollten Schulen ansetzen. Schließlich liegen in der Schule besondere Potenziale, da sie mittlerweile zu den wenigen Orten gehört, wo Menschen in gesellschaftlich pluraler Zusammensetzung in den direkten Austausch gehen (können).

Welche Möglichkeiten zur Förderung insbesondere der internalen Selbstwirksamkeit, die die Schüler:innen insgesamt nur teilweise wahrnehmen und die in einem gewissen Kontrast zur ausgeprägten externalen Selbstwirksamkeit der Befragten steht, lassen sich also abschließend aus den Daten und statistischen Zusammenhängen herauslesen?

Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärst Du in den folgenden Aktivitäten?

Internale Selbstwirksamkeit der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 167)	mittel (n = 192)	hoch (n = 540)
Indexwert Selbstwirksamkeit	2,9 (SD=0,8)	3,0 (SD=0,8)	3,2 (SD=0,8)

Deutlich wird, dass das politische Involviertsein, das sich am Interesse an Politik sowie an der Häufigkeit von Diskussionen über Politik (in Familie, Peergroup, Schule beispielsweise) messen lässt, mit der externalen sowie der internalen Selbstwirksamkeit in Zusammenhang steht. Menschen, die sich für Politik interessieren, informieren sich darüber eher ($r=0,60$, $n=1.094$), halten es für wichtig, Politik beeinflussen zu können ($r=0,54$, $n=1.100$), und glauben nicht, dass politisches Engagement sinnlos sei ($r=-0,30$, $n=1.089$) (externale Selbstwirksamkeit). Zugleich fühlen sie sich (internal) selbstwirksamer ($r=0,45$, $n=946$) (vgl. auch Ziemes/Deimel 2024). Auch der Indexwert zu politischen Diskussionen (vgl. Kap. 6.3.2) korreliert mit der internalen Selbstwirksamkeitswahrnehmung ($r=0,44$, $n=943$) sowie mit den beiden folgenden Items zur externalen Selbstwirksamkeit ($r=0,38$, $n=1.084$, und $r=0,43$, $n=1.085$): Wem es wichtig ist, Politik beeinflussen zu können und sich über Politik zu informieren, diskutiert offensichtlich auch häufig über Politik – oder Personen, die viel über Politik diskutieren, ist es wichtig, sich zu informieren und Politik beeinflussen zu können.

Aus den Zusammenhangsaspekten lassen sich recht konkrete und (politik-)didaktisch plausible Empfehlungen ableiten: Schule und Unterricht sollten noch bewusster als Orte für Kommunikation und Austausch über politische Fragen gestaltet werden, Schüler:innen sollten möglichst entlang ihrer Interessen, aber auch ihrer Kompetenzen (zum Beispiel über Sprachbildung, vgl. auch SWK 2025) einbezogen werden. Ein lediglich auf Wissensvermittlung und Institutionenkunde

Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärst Du in den folgenden Aktivitäten?

*Internale Selbstwirksamkeit der Schüler:innen nach Geschlecht
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)*

	Geschlecht		
	weiblich (n=488)	männlich (n=383)	divers (n=16)
Indexwert Selbstwirksamkeit	3,1 (SD=0,8)	3,1 (SD=0,9)	3,1 (SD=0,8)

ausgerichteter Politikunterricht fördert somit keine Politikkompetenz. Stattdessen steht die Anwendung politikdidaktischer Prinzipien in einem (statistischen) Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Kompetenzförderung (vgl. Kap. 6.1.5). Dies lässt sich damit erklären, dass Prinzipien wie Schüler:innenorientierung, Handlungsorientierung, Kontroversität und Problemorientierung an Interessen ansetzen und zu Diskussionen über Politik hinführen. Gerade die politischen Urteils- und (kommunikativen) Handlungsphasen am Ende von Unterrichtssequenzen werden somit besonders relevant. Gleichwohl bedarf es im Vorhinein Erarbeitungs- und Analysephasen, um faktenbasierte und komplexe Auseinandersetzungen zu ermöglichen. Politikunterricht adressiert somit Politikkompetenz als Ganzes, gerade um auch Schüler:innen, die weniger gut vorinformiert sind und vor sprachlichen Barrieren stehen, in die Auseinandersetzung einzubeziehen. So kann es gelingen, die positive Wechselbeziehung zwischen der Bedeutung, politisch Einfluss zu üben, sprich politisch zu partizipieren, und der Bedeutung, sich zu informieren, über den Politikunterricht hinaus zu perpetuieren. Ähnliches kann für den gesamten Schulkontext angenommen werden.

Selbstwirksamkeit scheint auch mit demokratiefördernden Effekten sowie einer gewissen „Schutzfunktion“ gegenüber Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit einherzugehen. Schüler:innen, die sich als selbstwirksam empfinden, haben ein größeres Vertrauen in die Demokratie, setzen sich für gleiche Rechte ein und

Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärst Du in den folgenden Aktivitäten?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochener Sprache (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=5)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere und andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n=105-110)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n=58)
Über einen Artikel, Beitrag oder Post zu einem politischen Thema diskutieren	3,0 (SD=1,0)	3,0 (SD=1,1)
Einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem vertreten	2,9 (SD=1,0)	3,3 (SD=1,2)
Als Schüler:innenvertreter:in die Interessen der Schüler:innenschaft vertreten	3,1 (SD=1,1)	2,9 (SD=1,1)
Eine Schüler:innengruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen	2,9 (SD=1,1)	2,8 (SD=1,1)
Einer politischen Talkshow folgen	2,7 (SD=1,2)	2,3 (SD=1,1)
An eine Zeitung schreiben, um Deine Meinung zu einem aktuellen Thema zu sagen	2,5 (SD=1,2)	2,3 (SD=1,1)
Vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem sprechen	3,1 (SD=1,2)	2,8 (SD=1,1)
In den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten	2,8 (SD=1,3)	2,4 (SD=1,3)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere und andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 105–110)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 58)
Verstehen, wie Politik in Deutschland funktioniert	3,1 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)
Indexwert Selbstwirksamkeit	2,9 (SD = 0,8)	2,8 (SD = 0,7)

wertschätzen Vielfalt (Kap. 6.3.8).⁶⁵ Sie werten zum Beispiel asylsuchende, muslimische, jüdische, arme Menschen weniger ab. Der Faktorwert Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit steht in einem negativen Zusammenhang mit interner Selbstwirksamkeit ($r = -0,31$, $n = 334$) sowie mit politischem Diskussionsverhalten ($r = -0,20$, $n = 337$) und den Sorgen der Schüler:innen ($r = -0,34$, $n = 336$). Zugleich finden es Befragte mit einer Neigung zu menschenfeindlichen Einstellungen tendenziell weniger wichtig, Politik zu beeinflussen ($r = -0,28$, $n = 338$) oder sich über politische Themen zu informieren ($r = -0,28$, $n = 339$, vgl. Tab. 53). Daneben halten sie politisches Engagement eher für sinnlos ($r = 0,28$, $n = 338$) und äußern ihre Meinung aus Angst vor Ausgrenzung nicht gern ($r = 0,28$, $n = 336$).

Obwohl die Zusammenhänge nicht sehr stark sind, lassen sich in der Tendenz daraus doch wichtige Implikationen für die politische Bildung ablesen. Hier verdeutlicht sich nochmals, wie herausforderungsvoll es womöglich ist, junge Menschen, die potenziell zu antidemokratischen Haltungen neigen, zu erreichen. Die gegenseitige Anerkennung sozialer Gruppen ist für das Zusammenleben in der Schule ebenso bedeutsam wie für das in einer Demokratie. Ist die Inklusion junger Menschen in Form von Teilhabe, Demokratievertrauen und Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt in das bestehende gesellschaftliche und politische System ein Ziel von Demokratie und Politiker:innen, scheinen sie entweder dort, wo Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit besteht, zu versagen oder dort, wo sie versagen, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit florieren zu lassen. Insbesondere für die

⁶⁵ Diese Items laden alle auf einen gemeinsamen Faktor Demokratievorstellungen und es zeigt sich ein positiver Zusammenhang ($r = 0,24$, $n = 935$), vgl. Kap. 6.3.8.

Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärst Du in den folgenden Aktivitäten?

Angaben der Schüler:innen nach Staatsangehörigkeit
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Staatsangehörigkeit		
	deutsch (und keine andere) (n = 605–612)	deutsch und weitere (n = 216–222)	keine deutsche oder keine (n = 75–78)
Über einen Artikel, Beitrag oder Post zu einem politischen Thema diskutieren	3,5 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,0)
Einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem vertreten	3,6 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,1)
Als Schüler:innenvertreter:in die Interessen der Schüler:innenschaft vertreten	3,2 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 1,0)
Eine Schüler:innengruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen	2,8 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 1,1)	2,7 (SD = 1,1)
Einer politischen Talkshow folgen	3,1 (SD = 1,2)	3,1 (SD = 1,2)	2,6 (SD = 1,1)
An eine Zeitung schreiben, um Deine Meinung zu einem aktuellen Thema zu sagen	2,7 (SD = 1,3)	2,7 (SD = 1,3)	2,5 (SD = 1,1)
Vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem sprechen	3,3 (SD = 1,3)	3,3 (SD = 1,3)	2,9 (SD = 1,1)
In den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten	2,8 (SD = 1,3)	2,8 (SD = 1,3)	2,8 (SD = 1,2)

	Staatsangehörigkeit		
	deutsch (und keine andere) (n = 605–612)	deutsch und weitere (n = 216–222)	keine deutsche oder keine (n = 75–78)
Verstehen, wie Politik in Deutschland funktioniert	3,7 (SD=1,0)	3,7 (SD=1,0)	3,1 (SD=1,1)
Indexwert Selbstwirksamkeit	3,2 (SD=0,8)	3,2 (SD=0,8)	2,8 (SD=0,8)

Personengruppe, die sich für Ressentiments und Stereotype empfänglich zeigt, kann es notwendig sein, zuverlässigere oder auch neue Wege der Erreichbarkeit und möglicherweise neue und/oder alternative Formate politischer Bildung zu identifizieren. Hierzu bedarf es aber verlässlicher Infrastrukturen politischer Bildung gerade dort, wo Menschen besonders von Disparitäten betroffen sind. Insbesondere aufsuchende, sozialräumliche und lebensweltorientierte Ansätze politischer Bildungsarbeit jenseits von Schule werden verstärkt von rechten Gruppierungen angeboten, oft weil die Finanzierungen demokratischer Angebote weggebrochen sind (vgl. Achour 2021, 2023). Aber auch wenn Schule nicht in der Lage ist, alle gesellschaftlichen Probleme zu lösen, ist sie die Institution, über die politische Bildung eine besondere Reichweite erhält.

Korrelationen zwischen Aussagen zu externaler politischer Selbstwirksamkeit und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, politischen Diskussionen und dem Schulklima

(in Pearson's r)*

	Faktorwert Gruppen- bezogene Menschen- feindlichkeit	Indexwert politische Diskussionen	Indexwert Schulklima
Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können.	-0,28 (n = 338)	0,38 (n = 1.084)	0,28 (n = 1.070)
Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren.	-0,28 (n = 339)	0,43 (n = 1.085)	0,26 (n = 1.064)
Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt.	-0,40 (n = 337)	0,25 (n = 1.078)	0,13 (n = 1.056)
Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.	0,28 (n = 338)	-0,12 (n = 1.084)	—
Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe.	0,28 (n = 336)	—	-0,15 (n = 1.055)

* Hinweis: Werte unter 0,1 werden nicht angegeben.

6.3.4 Gesellschaftliches Engagement und Bereitschaft zu politischer Partizipation

Für die Qualität einer demokratischen Gemeinschaft ist die gesellschaftliche und politische Beteiligung der Menschen ein fundamentales Kriterium (Verba 2003). „Ohne politische Partizipation wäre eine Demokratie unvorstellbar“, denn gerade das „Regieren durch die Bürger“ charakterisiert sie (van Deth 2009: 141). Wie weit die tatsächliche Partizipation beziehungsweise die Partizipationsbereitschaft einzelner Personen über das Minimum der Teilnahme an regelmäßig abgehaltenen Wahlen hinausgehen muss und in welchem Handeln politische Partizipation zu erkennen ist, bleibt jedoch Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses (vgl. Woyke 2013). Der Blick der Partizipationsforschung hat sich sukzessive auf nun eine Vielzahl politischer Partizipationsformen erweitert. Aktuell wird gerade im vielfältigen Partizipieren der Zivilgesellschaft in Verbindung mit einer demokratischen Wertorientierung der qualitative Wert eines politischen Systems erkannt (vgl. Dusin/Süßmilch/Bredow 2019: 114). In einem solchen weiten Partizipationsverständnis subsumieren sich alle Aktivitäten, mit denen Personen beabsichtigen, Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen (Kaase 1997: 60; Gabriel/Maier/Faas 2020: 42 ff.). In einem sehr weiten politischen Partizipationsverständnis ergibt sich „[d]er politische Kontext [...] aus den Umständen und Motiven der politisch Aktiven“ (Arriagada/Tesch-Römer 2022: 267). Hierbei ist die Frage, was politische Partizipation ist, gekoppelt an das subjektive Empfinden dahinter. In der Regel werden verschiedenen Partizipationsformen unterschiedliche Wertigkeiten zugesprochen. So ist relevant, ob die gewählten Partizipationsformen zum Beispiel institutionell verankert sind oder außerhalb einer formalen Regelung liegen (vgl. Najemnik 2021: 39). Die Verwirklichungschancen für politische Partizipation bleiben stark sozialstrukturell abhängig (Sauer 2022: 228). So werden zum Beispiel institutionalisierte Partizipationsformen häufiger von Männern genutzt und auch politische Ämter immer noch überrepräsentativ häufig von weißen⁶⁶ Männern vertreten (vgl. zum Beispiel Holtkamp/Wiechmann 2023). Dagegen sind „neuere, kommunikative und internetbasierte Partizipationsformen [tendenziell] weniger stark durch soziale Statusunterschiede geprägt“ (Heger et al. 2023: 15).

Die bestehenden Ungleichheiten im Partizipationsverhalten werden damit erklärt, dass insgesamt „[u]nterschiedliche Formen der politischen Partizipation [...] unter-

⁶⁶ „Weiß“ bezeichnet hier eine politische und sozial konstruierte Zuschreibung, die mit bestimmten Privilegien einhergeht.

schiedlich gut zugänglich [sind] und [...] unterschiedliche Verpflichtungsgrade auf[weisen]“ (Arriagada/Tesch-Römer 2022: 284), was in Anbetracht des demokratischen Ideals gleicher Zugangsmöglichkeiten zu politischer Partizipation problematisch ist (Heger et al. 2023: 14). Auch politische Bildung stellt das vor Herausforderungen, denn ihre Ziele schließen an die enge Verwobenheit politischer Partizipation und gelingender Demokratie an. Der Erwerb politischen Wissens, politischer Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit erklärt sich durch die Bildungsabsicht, Menschen zu ermöglichen, sich an politischen Prozessen zu beteiligen.⁶⁷ Zudem gilt das politische Interesse (vgl. Kap. 6.3.1) als ein zentraler Einflussfaktor für politische Partizipation (Gille 2018: 48). Auch dies soll in der Schule und im Fachunterricht gefördert werden. Es bildet „das Bindeglied für die Beziehung zwischen Bildung, Status, Political Efficacy [politischer Selbstwirksamkeit] und politischer Partizipation“ (Hadjar/Becker 2009: 416).

Mit Blick auf junge Menschen bleibt zu bedenken, dass die politischen Beteiligungsmöglichkeiten strukturell eingeschränkt sind. Ihnen stehen weniger Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung. Insbesondere das aktive und passive Wahlrecht erwerben die meisten Schüler:innen frühestens am Ende ihrer Schullaufbahn. „Hinzu kommt eine weitere Schwächung der Interessenvertretung durch die demographisch-generationale Ungleichheit, die das relative Gewicht der Wählergruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vergleich zu Älteren verringert“ (Hedtke 2020: 73). Aus der aktuellen Forschung zum Partizipationsverhalten junger Menschen ist bekannt, dass Jugendliche sich vor allem nicht-institutionalisiert und punktuell beteiligen (Winter 2021: 175).

In der vorliegenden Studie wurden die Schüler:innen nach ihrer Bereitschaft zu (vor allem lebensnaher) Partizipation und danach gefragt, ob und wie sie bereits partizipiert haben: Die Items bezogen sich zum einen auf gesellschaftliches Engagement, zum anderen auf politische Partizipation. Die Grenzen zwischen gesellschaftlichem Engagement und politischer Partizipation sind dabei fließend, angelehnt an einen weiten Politikbegriff.

⁶⁷ Inwieweit die politische Handlungsbereitschaft durch politische Bildung forciert werden soll, ist mit Blick auf schulische politische Bildung weniger eindeutig beziehungsweise wird teils kontrovers diskutiert (vgl. Pohl 2019).

Gesellschaftliches Engagement

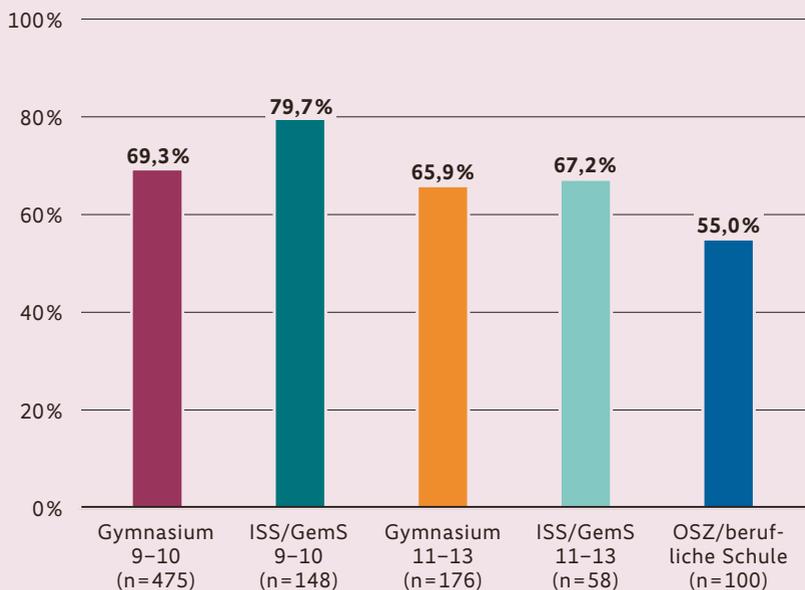
Um das gesellschaftliche Engagement zu erfassen, wurden die Schüler:innen gefragt, ob sie sich in ihrer Freizeit engagieren, und ihnen die folgende Auswahl an Ankreuzmöglichkeiten präsentiert: in einer Gruppe, einer Funktion oder einem Amt an der Schule, in einem Verein (zum Beispiel Sportverein, Musikverein, Kulturverein), in einer Bürger:inneninitiative (zum Beispiel „Deutsche Wohnen enteignen“), bei einem Rettungsdienst, bei der freiwilligen Feuerwehr, Umwelt- oder Menschenrechtsorganisation (wie zum Beispiel Fridays for Future, Greenpeace, Amnesty International, in einer Partei oder einer parteinahen Jugendorganisation, in einer Jugendorganisation [wie Pfadfinder, gewerkschaftlich, Arbeiterwohlfahrt etc.]), in einer Gruppe in der Kirchengemeinde, einer Moschee, Synagoge, einem Tempel o. Ä., in einem Projekt, in einer selbst organisierten Gruppe zu einem bestimmten Thema (zum Beispiel Diskriminierung, Umwelt, Gender, Armut, Bildung) oder in anderer Weise. Besonders positiv ist die hohe Zahl gesellschaftlich engagierter Schüler:innen in der Gesamtgruppe der Befragten (vgl. Abb. 24).

Gewichtig ist auch, dass zwar Gruppenunterschiede erkennbar sind, diese aber nicht den oft gezeigten Befund eines deutlichen Zusammenhangs von zum Beispiel Bildungshintergrund und gelebtem gesellschaftlichem Engagement kennzeichnen (vgl. Simonson et al. 2022). So zeigen sich berichtenswerte „Ausnahmen“: Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital, die zu Hause (noch) andere Sprachen außer Deutsch sprechen, engagieren sich beispielsweise häufiger als der Durchschnitt der Gesamtkohorte an der Schule (22,8 % vs. 14,7 % in der Gesamtkohorte) oder in einer religiösen Einrichtung (20,3 % vs. 13,5 % in der Gesamtkohorte, vgl. Tab. 54 und Tab. 55). Was politische Partizipation betrifft, zeigt sich allerdings, dass sie deutlich seltener als der Durchschnitt schon einmal an einer Demonstration teilgenommen (8,1 % vs. 23,1 % in der Gesamtkohorte) oder eine Unterschriftenliste unterschrieben haben (4,9 % vs. 15,0 % in der Gesamtkohorte). Anders als andere Studien zeigt sich in den Daten insgesamt, dass eine überdurchschnittliche gesellschaftliche Teilhabe zum Beispiel in Vereinen und Initiativen nicht maßgeblich vom hohen kulturellen Kapital oder Bildungsniveau abhängt, sondern entlang gesellschaftlicher Positionierungen variiert.

Während in der Vorgängerstudie (Achour/Höppner/Jordan 2020) über alle Gruppen hinweg ein Großteil der Schüler:innen angegeben hat, in der Freizeit nicht in vergleichbarer Form in Vereinen und Initiativen engagiert zu sein, zeigen sich in den aktuellen Daten insgesamt 54,8 % der Befragten gesellschaftlich engagiert.

Engagerst Du Dich in Deiner Freizeit? [...]

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)



Insbesondere die hier befragten Schüler:innen der ISS/GemS nehmen sich Zeit für ein solches Engagement (vgl. Abb. 24) und obwohl an den OSZ/beruflichen Schulen das geringste Engagement zu verzeichnen ist, geben auch hier immer noch 55 % an, gesellschaftlich engagiert zu sein.

Im Detail konnten die Schüler:innen Angaben zu über neun Formen des gesellschaftlichen Engagements machen (vgl. Abb. 25). Am häufigsten engagieren sich Schüler:innen aller Schulformen und Jahrgangsstufen in Vereinen (wie Sport- oder Musikvereinen). Die Daten zeigen gleichsam ein differenziertes Bild: Je nach Art des Engagements variiert die Verteilung zwischen den verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen. So sind Oberstufenschüler:innen am Gymnasium zum Beispiel vergleichsweise häufig in Umwelt- und Menschenrechtsorganisations-

onen und/oder selbst organisierten Gruppen aktiv und Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen ebenso auffällig in Umwelt- und Menschenrechtsorganisationen und/oder in religiös ausgerichteten Gruppen engagiert. Hier könnte eine Rolle spielen, dass an einem Teil der OSZ/beruflichen Schulen, die an der Befragung teilnahmen, zuvor ein Projekt im Kontext von Nachhaltigkeit stattgefunden hatte.

Tab. 54

Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? Wo setzt Du Dich ein?

Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
In einem Verein (z. B. Sportverein, Musikverein, Kulturverein)	33,6%
In einer Gruppe, einer Funktion oder einem Amt an der Schule	14,7%
In einer Gruppe in der Kirchengemeinde, einer Moschee, Synagoge, Tempel o. Ä.	13,5%
Umwelt- oder Menschenrechtsorganisation (wie z. B. Fridays for Future, Greenpeace, Amnesty International)	9,2%
In einem Projekt, in einer selbst organisierten Gruppe zu einem bestimmten Thema (z. B. Diskriminierung, Umwelt, Gender, Armut, Bildung etc.)	7,4%
In einer Jugendorganisation (wie die Pfadfinder, gewerkschaftlich, Arbeiterwohlfahrt etc.)	5,5%
In einer Bürger:inneninitiative (z. B. „Deutsche Wohnen enteignen“)	4,5%
Bei einem Rettungsdienst, bei der freiwilligen Feuerwehr	4,5%
In anderer Weise	4,3%
In einer Partei oder einer parteinahen Jugendorganisation	4,0%

Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? Wo setzt Du Dich ein?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause
gesprochener Sprache (in Prozent)

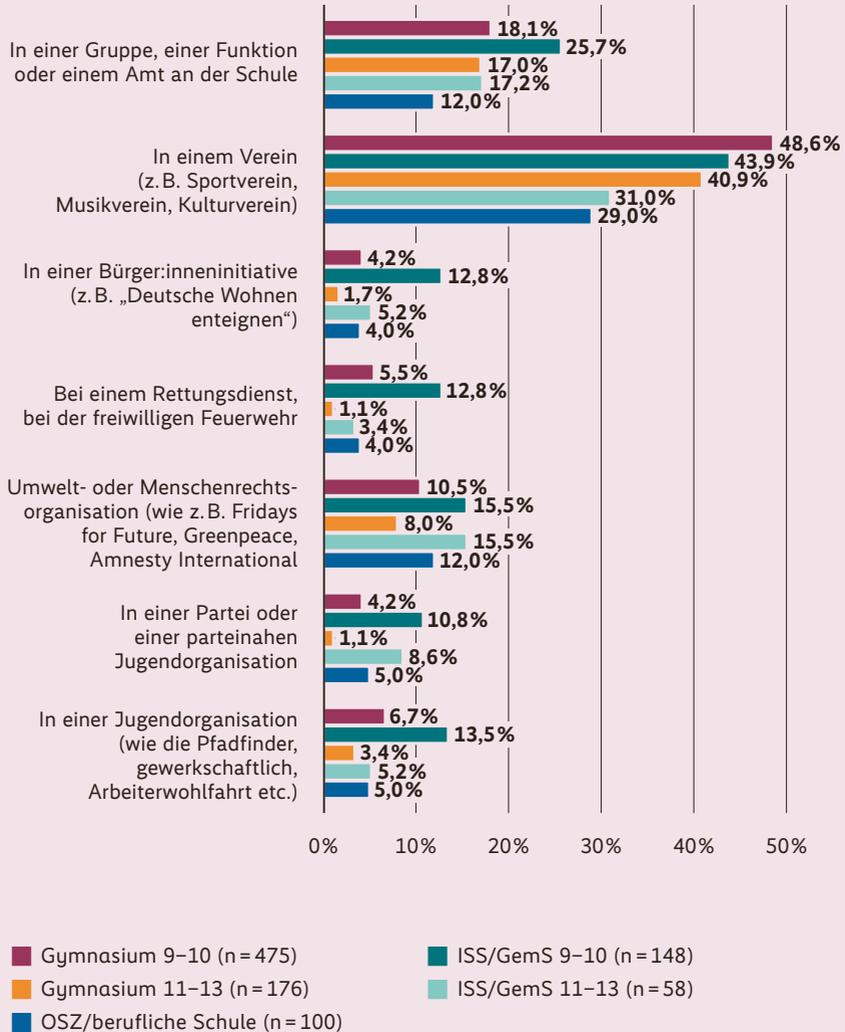
	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 123)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 62)
In einer Gruppe, einer Funktion oder einem Amt an der Schule	22,8%	16,1%
In einem Verein (z. B. Sportverein, Musikverein, Kulturverein)	35,0%	40,3%
In einer Bürger:inneninitiative (z. B. „Deutsche Wohnen ent- eignen“)	6,5%	6,5%
Bei einem Rettungsdienst, bei der freiwilligen Feuerwehr	4,9%	4,8%
Umwelt- oder Menschenrechts- organisation (wie z. B. Fridays for Future, Greenpeace, Amnesty International)	10,6%	8,1%
In einer Partei oder einer parteinahen Jugendorganisation	4,9%	6,5%
In einer Jugendorganisation (wie die Pfadfinder, gewerkschaft- lich, Arbeiterwohlfahrt etc.)	8,1%	6,5%
In einer Gruppe in der Kirchen- gemeinde, einer Moschee, Syna- goge, Tempel o. Ä.	20,3%	9,7%

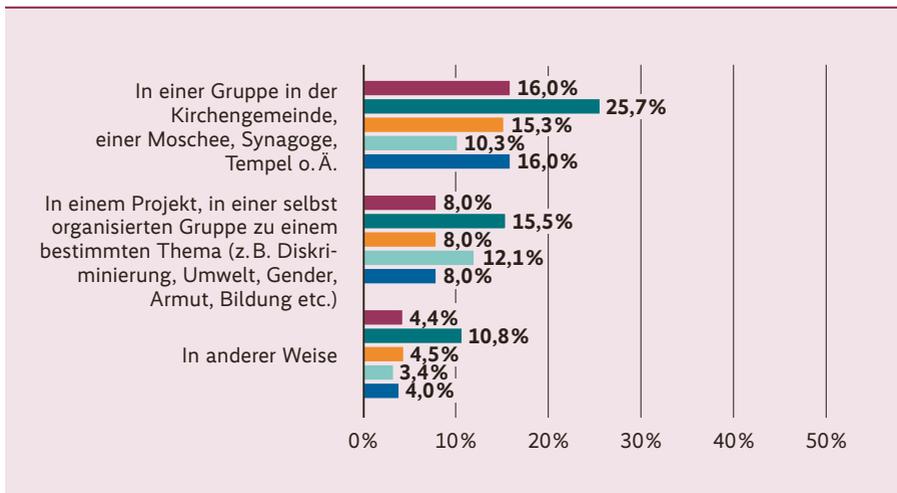
	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 123)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 62)
In einem Projekt, in einer selbst organisierten Gruppe zu einem bestimmten Thema (z. B. Diskriminierung, Umwelt, Gender, Armut, Bildung etc.)	9,3%	12,9%
In anderer Weise	4,9%	8,1%

Unter Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien zeigt sich die Gruppe der Schüler:innen, die zu Hause (auch) türkisch oder arabisch sprechen, besonders häufig engagiert. Sie ist in allen Kategorien und besonders deutlich häufiger als der Durchschnitt der Gesamtkohorte an ihrer Schule (30,8% vs. 14,7%), in einem Verein (40,1% vs. 33,6%), in religiösen Gemeinden (32,4% vs. 13,5%), in Umweltgruppen (16,5% vs. 9,2%) und in Projekten oder selbst organisierten Gruppen (16,5% vs. 7,4%) aktiv. Zudem fällt – wie oben benannt – die Gruppe von Schüler:innen auf, die ihren Angaben zufolge mit geringem kulturellem Kapital positioniert ist und zu Hause andere Sprachen als Deutsch spricht. Besonders häufig in einem Verein sind dagegen Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital engagiert (47,1% im Vergleich zu 35,4% mit mittlerem und 36,5% mit geringem kulturellem Kapital). Während beispielsweise Simonson et al. (2022: 67 ff.) Geschlechterunterschiede beim freiwilligen Engagement aufzeigen können, sind bei den befragten Berliner Schüler:innen kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen (w = 68,8%, m = 67,1%, d = 70,1%). In der vorangegangenen Studie lag noch der Befund vor, dass weiblich zugeordnete Personen deutlich engagierter sind (Achour/Höppner/Jordan 2020: 124).

Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? Wo setzt Du Dich ein?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Prozent)





Politische Partizipation und Partizipationsbereitschaft

In Bezug auf politische Partizipation beziehungsweise Partizipationsbereitschaft hat uns interessiert, ob die Befragten schon einmal eine Unterschriftenliste unterschrieben (online oder in Papierform), einen Beitrag über politische Themen gelikt oder geteilt, sich an einer Demonstration beteiligt, in sozialen Medien und Online-Foren an einer politischen Diskussion teilgenommen, selbst eine Aktion organisiert, sich einer politischen Gruppe (Bürger:inneninitiative, Nichtregierungsorganisation [NGO] o. Ä.) oder Partei angeschlossen haben oder aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen.

Im Antwortverhalten fällt zunächst auf, dass es anders als beim gesellschaftlichen Engagement bei politischer Partizipation beziehungsweise Partizipationsbereitschaft eine Geschlechterdifferenz gibt (vgl. Tab. 58). In der Stichprobe geben die Schüler weniger häufig als die Schülerinnen an, schon einmal politisch aktiv gewesen zu sein (m= 41,4% vs. w= 57,1% vs. d= 52,9%). Dieser Befund überrascht, da durchaus das Gegenteil zu erwarten war (vgl. Coffé/Bolzendahl 2010: 318 f., vgl. auch Gaiser/de Rijke 2016). Gleichwohl zeigt sich in anderen Studien, dass nach den unterschiedlichen Partizipationsformen unterschieden werden muss (Najemnik 2021: 37 ff.). So ergeben sich auch aus den vorliegenden Daten weitere geschlechtsspezifische Unterschiede: Schülerinnen lassen eine höhere

Zustimmung zu individualisiertem politischem Handeln erkennen. Sie haben eher schon einmal eine Unterschriftenliste unterschrieben ($w=21,1\%$ vs. $m=16,3\%$), einen politischen Beitrag gelikt oder geteilt ($w=34,2\%$ vs. $m=26,0\%$) oder Waren boykottiert ($w=32,5\%$ vs. $m=17,7\%$). Männliche Befragte geben dagegen häufiger an, sich einer politischen Gruppe oder Partei angeschlossen ($5,9\%$ vs. $2,3\%$) und an politischen Diskussionen im Internet teilgenommen zu haben ($11,1\%$ vs. $6,2\%$).

Betrachtet man nun die Bereitschaft zu verschiedenen Partizipationsformen, verändert sich das Bild abermals. Wir haben die Schüler:innen nämlich zudem gebeten, auf einer vierstufigen Skala von 1 („auf gar keinen Fall“) bis 4 („auf jeden Fall“) anzugeben, welche der oben genannten politischen Handlungen für sie infrage kämen. Geschlechtsunabhängig können sich die Befragten viele der politischen Handlungsformen eher vorstellen (MW ab 2,5). Allerdings sind die Mittelwerte der Schülerinnen häufig sichtbar höher als die der Schüler. Letztere halten es durchschnittlich eher für wahrscheinlich, eine Unterschriftenliste zu unterschreiben (MW=3,1 vs. MW=2,8), einen politischen Beitrag zu liken oder zu teilen (MW=3,3 vs. MW=3,1), sich an einer Demonstration zu beteiligen (MW=3,2 vs. MW=3,0) und aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr zu kaufen (MW=3,2 vs. MW=2,8). Die Disparität zwischen Möglichkeitserwägung und tatsächlichem Handeln ist bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen.

Entlang der Schulformen und Jahrgangsstufen variieren die favorisierten Partizipationsformen mäßig (vgl. Abb. 26) und die Erfahrung mit diesen teils stark, wobei das Infragekommen der jeweiligen Partizipationsform bei einem Mittelwert bis 2,4 als eher unwahrscheinlich und ab einem Mittelwert von 2,5 als eher wahrscheinlich gewertet wird. Eine Unterschriftenliste zu unterschreiben, einen Beitrag über ein politisches Thema zu liken, sich an einer Demonstration zu beteiligen und Waren zu boykottieren halten alle Gruppen über Schulstufe und -form hinweg für eher wahrscheinlich (Mittelwert ab 2,5). Dass sie selbst eine Aktion organisieren, halten hingegen alle dieser Gruppen für eher unwahrscheinlich (Mittelwert bis 2,2). Betrachtet man die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Demonstration und zum Anschluss an eine politische Gruppierung, differenziert sich das Bild. Hier lassen sich Unterschiede sicherlich auch durch das Alter der jeweiligen Befragten erklären: Je nach Alter stehen ihnen andere Bewegungsfreiräume und Mittel zur Verfügung. Allerdings sind die Unterschiede nicht nur altersbedingt zu erklären, darauf weisen die geringeren Mittelwerte der Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen hin. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es eine hohe punktuelle Partizipationsbereitschaft im Gegensatz zu einer kontinuierlichen (zum

Beispiel in Form einer Mitgliedschaft in Parteien oder NGOs) gibt. Dieser Befund deckt sich auch mit den Ergebnissen zur Beteiligung an demokratiebildenden Angeboten im schulischen Rahmen (vgl. Kap. 6.2.2.1).

Tab. 56

Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten käme für Dich infrage [...]?

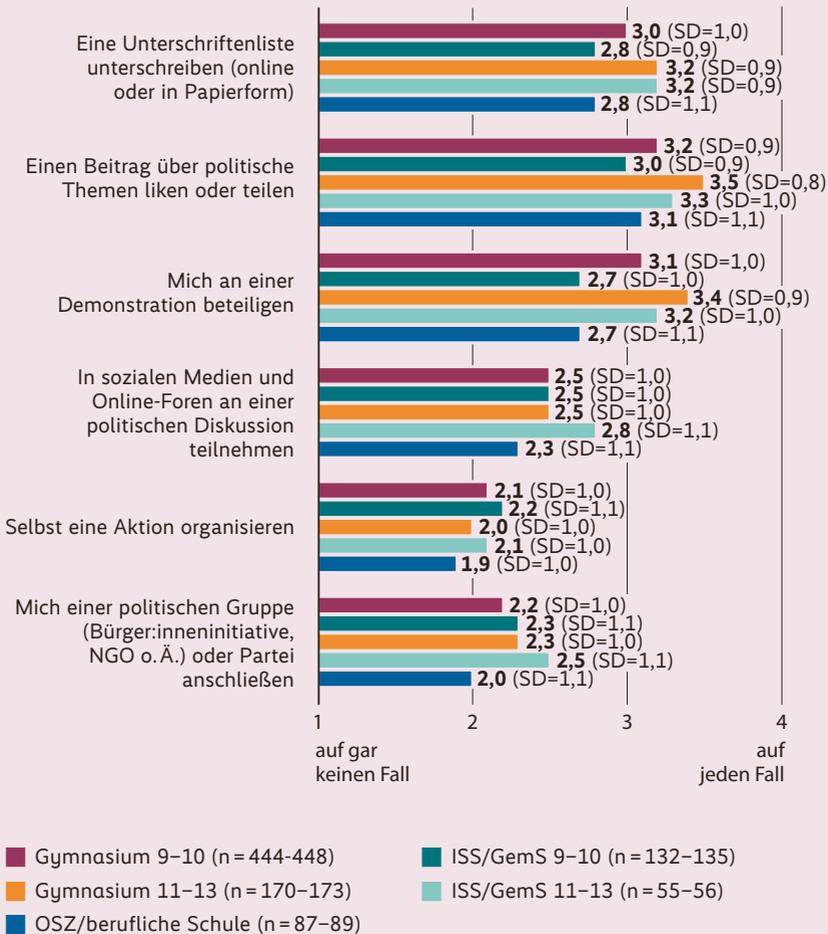
Angaben der Gesamtkohorte

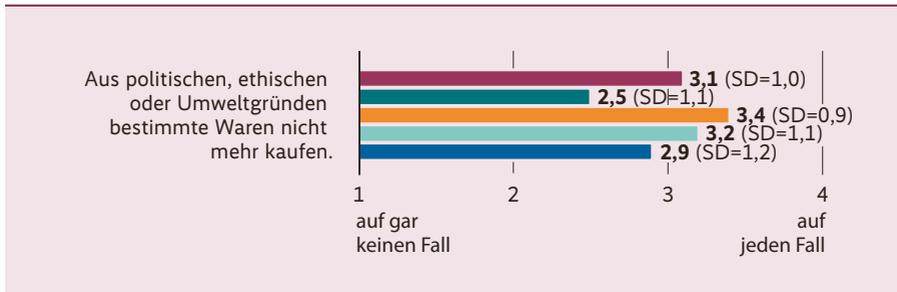
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 950–958)
Einen Beitrag über politische Themen liken oder teilen	3,2 (SD = 0,9)
Mich an einer Demonstration beteiligen	3,1 (SD = 1,0)
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen	3,0 (SD = 1,0)
Eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)	3,0 (SD = 1,0)
In sozialen Medien und Online-Foren an einer politischen Diskussion teilnehmen	2,5 (SD = 1,0)
Mich einer politischen Gruppe (Bürger:inneninitiative, NGO o. Ä.) oder Partei anschließen	2,2 (SD = 1,0)
Selbst eine Aktion organisieren	2,1 (SD = 1,0)

Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten käme für Dich infrage [...]?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)





Betrachten wir nun den Prozentsatz der Schüler:innen, die bereits politische Aktivitäten durchgeführt haben (vgl. Tab. 57, Abb. 27), lässt sich hier feststellen, dass vergleichsweise viele Schüler:innen aller Jahrgänge und Schulformen schon einmal eine Unterschriftenliste unterschrieben, einen Beitrag über ein politisches Thema gelikt oder geteilt beziehungsweise an einer Demonstration teilgenommen haben oder aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottiert haben. Zwischen ISS/GemS und Gymnasium variieren hier die präferierten Partizipationsformen leicht und Schüler:innen der Klassen 9–10 der ISS/GemS sind deutlich weniger aktiv.

Wie oben schon beschrieben, fällt auf, dass die Schüler:innen der OSZ/beruflichen Schulen weniger oft in Erwägung ziehen, verschiedene Partizipationsformen für sich zu nutzen. Auch bezüglich der bereits getätigten Partizipationsformen zeigt sich hier ein Unterschied. Gleichwohl haben sich 6% der hier befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen schon einmal einer politischen Gruppe angeschlossen und liegen damit deutlich über dem Durchschnitt.

Insgesamt zeigt sich analog zur Partizipationsbereitschaft auch bei den Beteiligungsformaten, die die Schüler:innen bereits genutzt haben, dass Formen der dauerhaften kollektiven Organisation seltener genannt werden als punktuelle und/oder individualistische Partizipationsformen: So haben nur 2,5% der Befragten selbst schon mal eine Aktion organisiert und nur 3,2% sich einer politischen Gruppe angeschlossen (vgl. Tab. 57). Dagegen waren 23,1% bei einer Demonstration und 23,4% haben bereits einen Beitrag über politische Themen gelikt oder geteilt. Hierin und im leicht stärkeren Partizipationsverhalten von Schüler:innen an den Gymnasien bestätigen sich die oben beschriebenen Befunde zu Partizipationsungleichheiten.

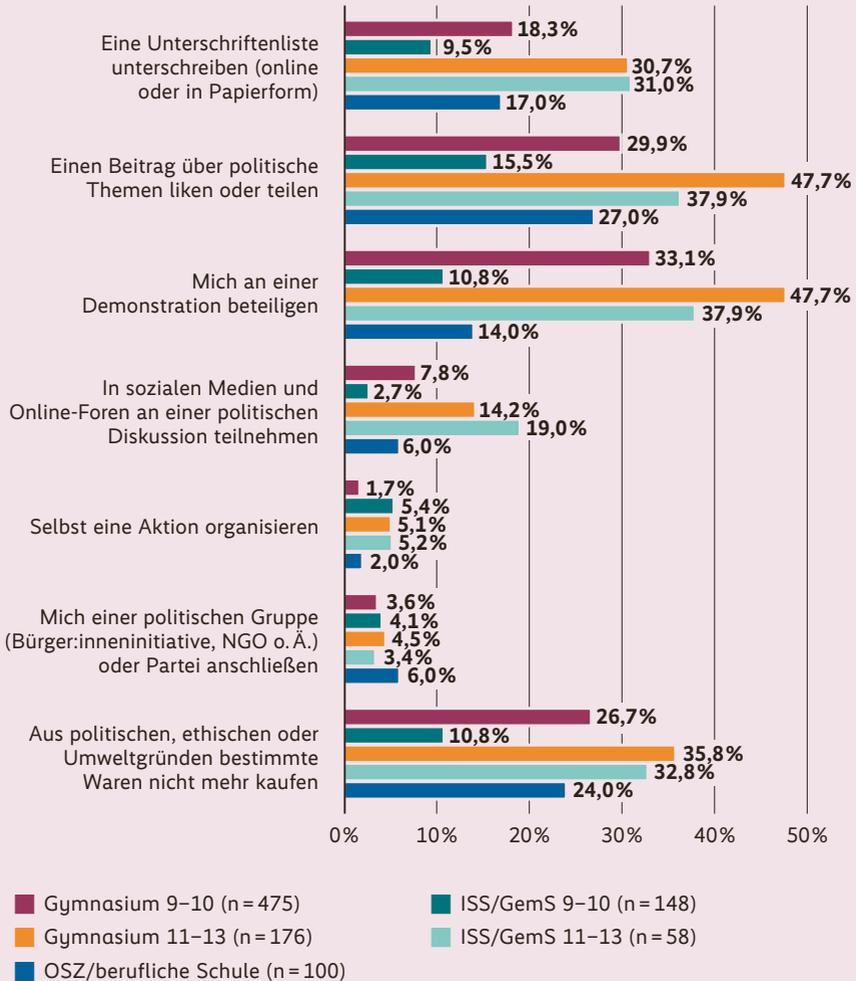
*Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist,
Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen
möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht?*

Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Einen Beitrag über politische Themen liken oder teilen	23,4%
Mich an einer Demonstration beteiligen	23,1%
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen	19,7%
Eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)	15,0%
In sozialen Medien und Online-Foren an einer politischen Diskussion teilnehmen	6,6%
Mich einer politischen Gruppe (Bürger:inneninitiative, NGO o. Ä.) oder Partei anschließen	3,2%
Selbst eine Aktion organisieren	2,5%

Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)



Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht?

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Prozent)

	Geschlecht		
	weiblich (n = 520)	männlich (n = 423)	divers (n = 17)
Eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)	21,1%	16,3%	11,8%
Einen Beitrag über politische Themen liken oder teilen	34,2%	26,0%	23,5%
Mich an einer Demonstration beteiligen	34,6%	24,3%	17,6%
In sozialen Medien und Online-Foren an einer politischen Diskussion teilnehmen	6,2%	11,1%	11,8%
Selbst eine Aktion organisieren	2,9%	3,8%	5,9%
Mich einer politischen Gruppe (Bürger:inneninitiative, NGO o. Ä.) oder Partei anschließen	2,3%	5,9%	0,0%
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen	32,5%	17,7%	23,5%

Anders als beim gesellschaftlichen Engagement zeigen sich im politischen Partizipationsverhalten Disparitäten, die die bestehenden Befunde tendenziell eher untermauern. Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital, die zu Hause (noch) andere Sprachen außer Deutsch sprechen, haben in sehr viel geringerem Umfang als die Gesamtkohorte schon einmal an einer Demonstration teilgenommen (8,1% vs. 23,1%) oder eine Unterschriftenliste unterschrieben (4,9% vs. 15,0%). Allerdings geben diese Schüler:innen in einem etwas höheren Maße an, sich einer

Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Prozent)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 189)	mittel (n = 209)	hoch (n = 574)
Eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)	6,3%	13,9%	25,6%
Einen Beitrag über politische Themen liken oder teilen	16,4%	25,4%	37,1%
Mich an einer Demonstration beteiligen	7,4%	19,6%	41,3%
In sozialen Medien und Online-Foren an einer politischen Diskussion teilnehmen	4,8%	8,1%	9,9%
Selbst eine Aktion organisieren	3,2%	2,4%	3,5%
Mich einer politischen Gruppe (Bürger:inneninitiative, NGO o. Ä.) oder Partei anschließen	4,2%	4,3%	3,7%
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen	15,3%	13,9%	33,4%

politischen Gruppe angeschlossen oder selbst eine Aktion gestartet zu haben, als dies in der Gesamtkohorte zu verzeichnen ist (4,9% vs. 2,5% beziehungsweise 4,9% vs. 3,2%). Denkbar ist folglich, dass innerhalb dieser überwiegend politisch weniger aktiven Gruppe eine Teilgruppe besteht, die im besonderen Maße politisch involviert ist. Für Fragen politischer Inklusion und Bemühungen, politische Partizipation zu fördern, kann es bedeutsam sein, in zukünftigen Untersuchungen mehr über solche Gruppen in Erfahrung zu bringen, wofür sich vor allem qualita-

tive Verfahren wie Interviews eignen. Ansonsten korrespondieren die Ergebnisse überwiegend mit bestehenden Befunden, die herausstellen, dass Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte und abhängig vom sozialen Status aufgrund unterschiedlich verteilter Ressourcen sich im Partizipationsverhalten und ihren Partizipationsmöglichkeiten unterscheiden (vgl. etwa Wüst/Faas 2018: 12). Gerade ein geringes kulturelles Kapital wirkt sich deutlich negativ auf die Partizipationsbereitschaft aus (vgl. Tab. 59). Während sich beispielsweise 41,3% der Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital schon an einer Demonstration beteiligt haben, gilt dies nur für 7,4% der Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital. Auch bei der Wahl möglicher Partizipationsformen zeigen die Mittelwerte, dass Schüler:innen abhängig vom kulturellem Kapital sich hier mehr oder weniger politische Partizipation vorstellen können. Beispielsweise halten es zwar Befragte mit geringem (MW=2,6), mittlerem (MW=2,9) und hohem (MW=3,3) kulturellem Kapital für eher wahrscheinlich, sich an einer Demonstration zu beteiligen, die Mittelwerte lassen allerdings einen Trend zu höherer Zustimmung mit wachsendem kulturellem Kapital erkennen. Ähnlich wie es auch Heger et al. (2023: 4) für die erwachsene Bevölkerung zeigen, spielt in Bezug auf Online-Diskussionen das kulturelle Kapital keine bedeutende Rolle. Auch in Bezug auf die Organisation politischer Aktionen und den Anschluss an eine politische Gruppe oder Partei zeigen sich kaum Unterschiede entlang des kulturellem Kapitals.

Im Zusammenhang mit dem Partizipationsverhalten beziehungsweise der Partizipationsbereitschaft sind verschiedene andere Variablen interessant. Wie zu erwarten, ist ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl politischer Handlungen und politischer Selbstwirksamkeit ($r=0,44$, $n=948$) sichtbar. Eine vergleichbare Relation zwischen Selbstwirksamkeit und gesellschaftlichem Engagement ist nicht zu erkennen. Außerdem ist ein Zusammenhang zwischen dem Indexwert zu politischen Diskussionen und der Anzahl politischer Handlungen mit $r=0,30$ ($n=1.087$) zu beobachten.

Politisches Interesse steht in einem schwachen Zusammenhang mit der Anzahl politischer Handlungen ($r=0,26$, $n=1.125$), was nicht überraschend ist, da politisches Interesse in der Regel als ein Prädiktor für politisches Handeln gilt (zum Beispiel Gille 2021; Gisiger et al. 2022). Auch lässt sich zwischen dem selbst gesprochenen Wissen zu Antisemitismus ($r=0,31$, $n=1.026$), Rechtsextremismus ($r=0,35$, $n=1.029$), Rassismus ($r=0,25$, $n=1.026$) sowie Sexismus ($r=0,28$, $n=1.015$) und der Anzahl politischer Handlungen ein Zusammenhang beobachten. Dieser könnte in beide Richtungen erklärt werden: Im Rahmen des politischen Handelns haben Schüler:innen zum Beispiel entsprechendes Wissen erworben oder im Zu-

sammenhang mit dem erworbenen Wissen haben sich Schüler:innen zu politischen Handlungen entschieden. Der Befund korrespondiert insgesamt mit Untersuchungen zum wenn auch nur bedingten, aber doch messbaren Einfluss von politischem Wissen auf das Partizipationsverhalten, die zu dem Schluss kommen, „dass politisches Wissen ein kleines, aber durchaus sichtbares Steinchen in einem höchst komplexen Mosaik von Erklärungsfaktoren politischer Partizipation darstellt“ (Westle/Anstötz 2020: 279, vgl. auch Westle 2012). Ein mäßiger Zusammenhang mit dem Zusammenhangsmaß Phi zeigt sich zwischen der Durchführung von Klassenräten und der Angabe, ob bereits politisch partizipiert wurde oder nicht ($\Phi = 0,37$, $n = 1.273$).

Ausgehend von der essenziellen Bedeutung politischer Partizipation für die Demokratie kann ein Beitrag schulischer politischer Bildung vor dem Hintergrund der dargestellten (statistischen) Zusammenhänge dazu nur begrüßenswert sein. Die Befunde bekräftigen, dass hier eine Vielzahl von Möglichkeiten besteht. Insbesondere die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und das eigene Erleben politischer Kompetenz sind wichtige Ansatzpunkte in Schule und Politikunterricht. Letzteres kann im besonderen Maße durch einen eigenständigen, qualitativ hochwertigen Politikunterricht geleistet werden. Dieser muss hinsichtlich der Befunde über das differenzierte Partizipationsverhalten unter anderem zwischen Schulformen und hinsichtlich des kulturellen Kapitals sensibel sein. Hedtke (2020: 75) plädiert diesbezüglich dafür, dass politische Bildung „kompensatorisch asymmetrisch zugunsten der sozioökonomisch und politisch strukturell Benachteiligten arbeitet“. Ziel sollte es sein, die Artikulation und Durchsetzung der Interessen aller Kinder und Jugendlichen zu fördern, auch um damit die Legitimation des demokratischen Systems dauerhaft zu gewährleisten (ebd.).

6.3.5 Polykrise

Krisensituationen sind die anhaltenden Zeitdiagnosen, zu denen junge Menschen Position beziehen, wie zum Beispiel im Rahmen der Bewegung Fridays for Future, und durch die Jugendliche besonders geprägt werden, wie zum Beispiel durch die Covid-19-Pandemie. Für Schüler:innen gehören Krisenkontexte zu ihrer Lebenswelt dazu. Seit der Finanzkrise 2007 erleben junge Menschen eine Zuspitzung der gesellschaftlichen Situation als Polykrise. Es lässt sich argumentieren, dass ein Leben ohne gesellschaftliches Krisenszenario ihnen nicht bekannt ist. Gleichwohl erzeugen Krisen nicht gleichermaßen Betroffenheit. Schüler:innen machen eventuell Krisenerfahrungen im persönlichen Bereich, zum Beispiel durch Arbeits-

losigkeit in der Familie, die im Kontext einer gesellschaftlichen Krise gesehen wird. Andere erleben gesellschaftliche Krisen lediglich in der Beobachtung, ohne dadurch in ihrem Alltag merklich eingeschränkt zu sein. Auch dies geht mit erheblicher politischer Wirkkraft einher: Gerade das Gefühl, dass das Land – nicht man selbst akut – in einer Krise ist, löst Sorgen und Furcht aus und steht so, wie unter anderem auch die Mitte-Studie zeigt, mit menschen- und demokratiefeindlichen Einstellungen in Zusammenhang (Zick/Sandal-Önal 2023). Auch das Wissen zu Krisen variiert und steht in Zusammenhang damit, wie Krisen beziehungsweise die persönliche Lebenssituation in Krisen wahrgenommen werden.

In der Studie wird ein breites Feld von insgesamt 14 gesellschaftlichen Herausforderungen, die das Potenzial haben, sich zu fundamentalen Krisen der demokratischen Gesellschaft zu entwickeln, aufgeführt. Die Schüler:innen konnten auf einer fünfstufigen Skala (1= „stimme gar nicht zu“, 5= „stimme voll und ganz zu“) angeben, wie sehr diese bei ihnen Sorgen⁶⁸ auslösen.

Die größten Sorgen bereiten Krieg und steigende Preise (jeweils MW = 4,0), die geringsten Sorgen lösen bei den befragten Schüler:innen Pandemien (MW = 2,8) aus. Insgesamt sind mit vielen der genannten Krisenpotenziale bei den befragten Schüler:innen große Sorgen verbunden, worauf auch der hohe Indexwert für alle genannten Krisen (MW = 3,6) hinweist. Die hohen Werte deuten darauf hin, dass die Schüler:innen die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse durchaus als Polykrise begreifen und das Leben in einer krisendurchzogenen Welt für sie eine Belastung darstellt.

In den Klassen 9–10 des Gymnasiums werden Krieg (MW = 4,1) und steigende Preise (MW = 4,0) als Krisen genannt, die mit dem stärksten Gefühl der Sorge verbunden sind. Ähnlich große Sorgen machen sich die Schüler:innen um Rechtsextremismus, Klimakrise, Hass und Feindseligkeit, die Bezahlbarkeit von Wohnraum und Umweltverschmutzung (vgl. Abb. 28). Auch an der ISS/GemS drehen sich die größten Sorgen um Krieg und steigende Preise, aber auch die Bezahlbarkeit von Wohnraum und Hass und Feindseligkeit sind große, mit Sorgen verbundene Themen. Rechtsextremismus löst bei Schüler:innen an der ISS/GemS deutlich weniger Sorgen aus. Dieses Ergebnis ist in Anbetracht der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft (zum Beispiel eigene Migrationsgeschichte) er-

⁶⁸ Die Antworten wurden zudem zu einem Mittelwertindex („Indexwert Sorgen“) verrechnet.

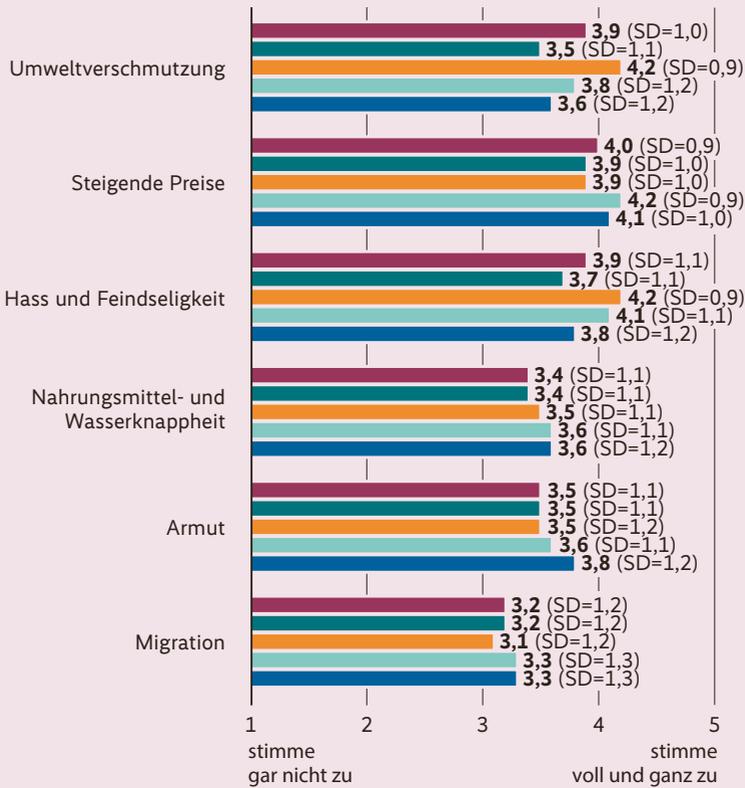
staunlich, zeichnet sich aber für diese Teilgruppe der Kohorte auch in weiteren Ergebnissen zu den politischen Einstellungen ab.

In der Sekundarstufe 2 drehen sich die Sorgen am Gymnasium vor allem um Rechtsextremismus (MW = 4,3) sowie Umweltverschmutzung und Klimakrise, Krieg sowie Hass und Feindseligkeit (jeweils MW = 4,2). An den ISS/GemS sind es vor allem steigende Preise und die Bezahlbarkeit von Wohnraum (jeweils MW = 4,2), aber auch Hass und Feindseligkeit (MW = 4,1), die Sorgen auslösen. An den OSZ/beruflichen Schulen sorgen sich die Schüler:innen auch am stärksten um die Bezahlbarkeit von Wohnraum (MW = 4,2) sowie steigende Preise (MW = 4,1). In der Tendenz bereiten die Krisen den Schüler:innen in der Oberstufe größere Sorgen. Ein Zusammenhang mit dem höheren Wissen zu einigen dieser Krisen darf hier vermutet werden. Schüler:innen an ISS/GemS und an Gymnasien in der Oberstufe geben zu den Themen Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus, Sexismus, Verschwörungsglauben sowie Klimakrise und Nachhaltigkeit ein höheres Wissen an als Schüler:innen in den Klassen 9–10 an denselben Schulformen (vgl. Kap. 6.3.6). Die Ergebnisse lassen jedoch offen, ob das größere Wissen und die damit verbundenen größeren Sorgen zu einem anderen Umgang mit der Vielzahl an Krisen führen. Da der Indexwert zu Sorgen mit Facetten politischer Selbstwirksamkeit⁶⁹ korreliert (vgl. Kap. 6.3.1 und 6.3.3), liegt jedoch ein durchaus produktiver Umgang der Befragten mit ihrer Sorge nahe. Eine solche Verhaltensstrategie könnte durch politische Bildung weiter unterstützt und positiv gefördert werden. Denn es ist gerade wünschenswert, dass Sorgen um Krisen nicht zu politischer Deprivation oder Lethargie und damit Abkehr von der Politik, sondern zu politischem Engagement und politischer Partizipation führen.

⁶⁹ Zum Beispiel die subjektive Relevanz von politischem Einfluss sowie die Bedeutung, sich politisch zu informieren.

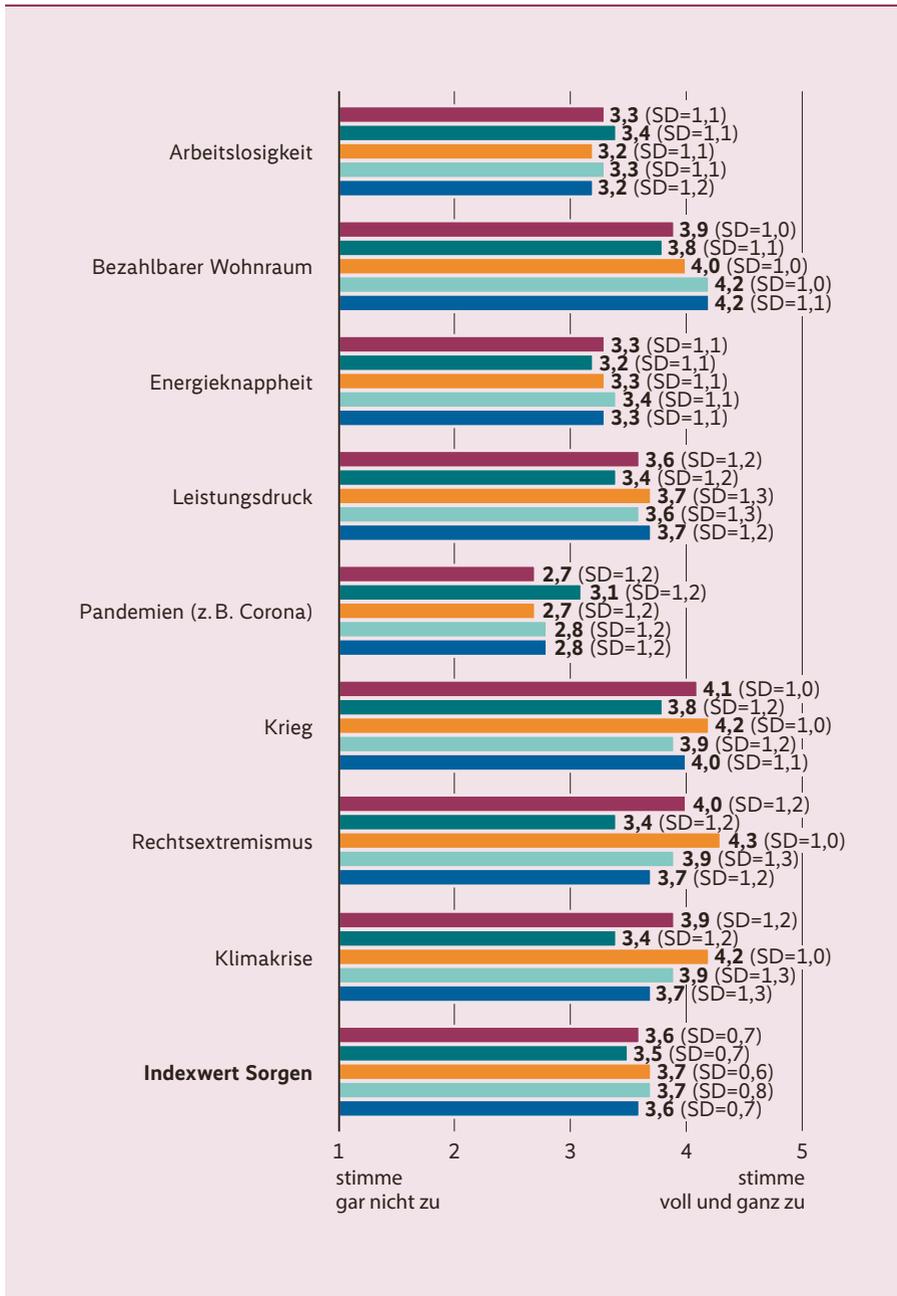
Aktuell machen sich die Menschen wegen verschiedener Krisen weltweit Sorgen. Hier würden wir gerne erfahren, was Dir Sorgen bereitet.

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



- Gymnasium 9-10 (n = 452-466)
- Gymnasium 11-13 (n = 169-175)
- OSZ/berufliche Schule (n = 90-95)

- ISS/Gems 9-10 (n = 135-141)
- ISS/Gems 11-13 (n = 56-58)



In einer Umfrage der Friedrich-Ebert-Stiftung mit der Universität Bonn (2023) zeigt sich insgesamt auch eine hohe Wahrnehmung von Sorgen über ausgewählte gesellschaftliche Entwicklungen (Best et al. 2023: 16). In der repräsentativen Befragung wahlberechtigter Deutscher ab 18 Jahren äußern jeweils circa 80 % der Teilnehmenden sehr große oder große Sorgen über Themen wie Klima und Hass und Feindseligkeit sowie circa 75 % über die Themen Krieg, Verlust sozialer Sicherheit und Inflation (vgl. ebd.), die mit der starken Krisenwahrnehmung in dieser Studie korrespondieren. Die Themen Pandemien und Migration bereiten hingegen deutlich seltener Sorgen (vgl. ebd.). Beide Themen werden jedoch am stärksten als starker oder sehr starker Konflikt in der Gesellschaft wahrgenommen (vgl. ebd.: 44). Die Shell Jugendstudie, deren Befragte zur gleichen Altersgruppe wie die Befragten dieser Studie gehören, fragt nach Ängsten der Jugendlichen. Dort werden die Angst vor einem Krieg in Europa und die „Sorge um die wirtschaftliche Lage [...] und steigende Armut“ am häufigsten genannt. Feindseligkeit, Umweltverschmutzung, Klimawandel und die Angst vor „Ausländerfeindlichkeit“ sind weitere sehr verbreitete Ängste (vgl. Albert/Schneekloth 2024: 47).

Der Vergleich von ausgewählten Teilgruppen dieser Befragung bringt weitere Erkenntnisse. So beziehen sich die im Mittel größten Sorgen der Schüler:innen mit hohem kulturellen Kapital auf Krieg, Umweltverschmutzung, Klimakrise, Hass und Feindseligkeit sowie Rechtsextremismus, hingegen sorgen sich Schüler:innen mit mittlerem und geringem kulturellen Kapital am meisten um steigende Preise oder die Bezahlbarkeit von Wohnraum, aber ebenso vor Krieg sowie Hass und Feindseligkeit (vgl. Tab. 61). Unter Berücksichtigung eines anzunehmenden Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Status und kulturellem Kapital (Ditton/Maaz 2022) erinnern die Befunde an das Wertewandel-Theorem von Inglehart: Postmaterielle Werte werden erst dann verfolgt, wenn die materiellen Bedürfnisse befriedigt sind. Das passt auch zu Befunden zum sozialen Bias im Klimaaktivismus, zum Beispiel bei Fridays for Future (Haunss/Sommer 2020), und spiegelt sich auch in Ergebnissen anderer Studien wider. So schildern Schleer, Calmbach und Reusswig (2022), dass für junge Menschen „in ihrem politischen Denken ökologische Ängste, aber auch eindeutige Erwartungen an ein Umsteuern der Gesellschaft insgesamt einen wichtigen Platz einnehmen“ (Schleer/Calmbach/Reusswig 2022: 167). Sloam und Henn (2019) beschreiben diese Gruppe mit Bezug auf Großbritannien als mit großer Wahrscheinlichkeit gut gebildet, zugehörig zu einer Minderheit, urban und weiblich. Henn/Sloam/Nunes (2021) stellen überdies einen Zusammenhang der Wertvorstellungen von linken Kosmopolit:innen und Klimaaktivist:innen her. Auch hier können sie zeigen, dass Aktive beider Gruppen eher höhere Bildungsabschlüsse haben und eher weiblich als männlich sind. In

den vorliegenden Daten zeigt sich ebenfalls ein Unterschied bei den Mittelwerten zwischen Befragten, die sich als männlich, und denen, die sich als weiblich bezeichnen (vgl. Tab. 60). Weitere Ausdifferenzierungen der Befunde von Sloam und Henn (2019) zum Beispiel hinsichtlich der Migrationsgeschichte der Befragten sind jedoch nur minimal und weniger deutlich entlang der betrachteten Variablen. Ein Zusammenhang anhand des Eta-Koeffizienten lässt sich in drei Fällen nachweisen. Demnach zeigt sich, dass das Ausmaß der Sorge vor Hass und Feindseligkeit ($\eta = 0,318$, $n = 940$), vor Krieg ($\eta = 0,303$, $n = 936$) und vor Rechtsextremismus ($\eta = 0,307$, $n = 929$) moderat mit dem Geschlecht korreliert.

Auch bezüglich der Aspekte Hass und Feindseligkeit sowie Rechtsextremismus zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Schüler:innen mit geringem und solchen mit hohem kulturellen Kapital. Bei Mittelwertunterschieden von 0,3 und 0,6 sind die Themen bei Schüler:innen mit hohem kulturellen Kapital deutlich stärker mit Sorgen besetzt. Das beschriebene Wertewandel-Theorem kann auch hier ein passender Erklärungsansatz sein. Bezüglich der weiteren Krisen zeigen sich keine größeren Unterschiede entlang des kulturellen Kapitals.

Neben den Häufigkeiten und Zusammenhängen mit anderen Variablen weisen die Sorgen um Krisen untereinander viele und teils sehr starke Korrelationen auf. Hier lassen sich zwei Tendenzen zu stärkeren Zusammenhängen erkennen: Einerseits korreliert die Sorge um Umweltverschmutzung stark mit der Sorge um Klimakrise ($r = 0,72$, $n = 1.014$), vor Hass und Feindseligkeit ($r = 0,51$, $n = 1.021$), vor Rechtsextremismus ($r = 0,54$, $n = 1.001$) sowie vor Krieg ($r = 0,39$, $n = 1.011$). Während der Zusammenhang zwischen Umweltverschmutzung und Klimakrise naheliegend ist, fügen sich Hass und Feindseligkeit, Rechtsextremismus und Krieg ins Bild, wenn diese Herausforderungen als gesellschaftsumfassend interpretiert werden. Sie umfassen als Bedrohung die Gesellschaft als Ganzes, nicht nur einzelne Individuen. Auf der anderen Seite korreliert die Sorge um steigende Preise mit der um die Bezahlbarkeit von Wohnraum ($r = 0,54$, $n = 1.001$), der Sorge um Energieknappheit ($r = 0,42$, $n = 984$) sowie der Sorge um Arbeitslosigkeit ($r = 0,39$, $n = 1.011$) und die Sorge um Nahrungsmittel- und Wasserknappheit sehr stark mit der Sorge um Armut ($r = 0,62$, $n = 1.011$). Diese Sorgen lassen sich stärker als Sorge um den eigenen sozialen und existenziellen Status lesen.

Aktuell machen sich die Menschen wegen verschiedener Krisen weltweit Sorgen. Hier würden wir gerne erfahren, was Dir Sorgen bereitet.

Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Geschlecht			
	männlich (n = 397–411)	weiblich (n = 491–503)	weiblich, mehr als eine Sprache zu Hause (n = 233–241)	weiblich, mehr als eine Sprache zu Hause, kulturelles Kapital hoch (n = 117–121)
Umweltverschmutzung	3,6 (SD = 1,2)	4,0 (SD = 1,0)	3,8 (SD = 1,0)	4,1 (SD = 0,9)
Steigende Preise	3,8 (SD = 0,9)	4,1 (SD = 0,9)	4,2 (SD = 0,9)	4,3 (SD = 0,8)
Hass und Feindseligkeit	3,5 (SD = 1,2)	4,2 (SD = 0,9)	4,1 (SD = 1,0)	4,3 (SD = 0,9)
Nahrungsmittel- und Wasserknappheit	3,2 (SD = 1,2)	3,6 (SD = 1,1)	3,7 (SD = 1,1)	3,7 (SD = 1,0)
Armut	3,2 (SD = 1,2)	3,8 (SD = 1,0)	3,8 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,1)
Migration	3,1 (SD = 1,3)	3,3 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,2)
Arbeitslosigkeit	3,1 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,2)
Bezahlbarer Wohnraum	3,8 (SD = 1,1)	4,0 (SD = 1,0)	4,0 (SD = 1,0)	4,1 (SD = 1,0)

	Geschlecht			
	männlich (n = 397–411)	weiblich (n = 491–503)	weiblich, mehr als eine Sprache zu Hause (n = 233–241)	weiblich, mehr als eine Sprache zu Hause, kulturelles Kapital hoch (n = 117–121)
Energie- knappheit	3,2 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,0)	3,5 (SD = 1,0)	3,4 (SD = 1,0)
Leistungsdruck	3,2 (SD = 1,2)	3,9 (SD = 1,1)	3,9 (SD = 1,1)	3,9 (SD = 1,1)
Pandemien (z. B. Corona)	2,6 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,2)	3,0 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,1)
Krieg	3,7 (SD = 1,1)	4,4 (SD = 0,9)	4,3 (SD = 1,0)	4,3 (SD = 0,9)
Rechts- extremismus	3,5 (SD = 1,1)	4,3 (SD = 1,0)	4,1 (SD = 1,1)	4,3 (SD = 1,0)
Klimakrise	3,6 (SD = 1,3)	4,0 (SD = 1,0)	3,9 (SD = 1,1)	4,0 (SD = 1,0)
Indexwert Sorgen	3,3 (SD = 0,7)	3,8 (SD = 0,6)	3,8 (SD = 0,6)	3,8 (SD = 0,6)

Aktuell machen sich die Menschen wegen verschiedener Krisen weltweit Sorgen. Hier würden wir gerne erfahren, was Dir Sorgen bereitet.

Angaben der Schüler:innen zu ausgewählten Sorgen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 170–180)	mittel (n = 192–200)	hoch (n = 550–560)
Umweltverschmutzung	3,3 (SD=1,1)	3,7 (SD=1,1)	4,0 (SD=1,0)
Klimakrise	3,4 (SD=1,2)	3,7 (SD=1,1)	4,0 (SD=1,2)
Steigende Preise	4,0 (SD=4,0)	4,1 (SD=0,8)	3,9 (SD=0,9)
Arbeitslosigkeit	3,3 (SD=1,1)	3,4 (SD=1,1)	3,2 (SD=1,1)
Hass und Feindseligkeit	3,7 (SD=1,0)	3,8 (SD=1,1)	4,0 (SD=1,1)
Rechtsextremismus	3,5 (SD=1,3)	3,8 (SD=1,1)	4,1 (SD=1,2)
Indexwert Sorgen	3,5 (SD=0,7)	3,6 (SD=0,7)	3,7 (SD=0,7)

6.3.6 Wissen zu Krisen

Ausgehend von den Sorgen um bestimmte Krisen erscheint es relevant, das Wissen der Befragten zu ebendiesen zu beleuchten. Auf einer fünfstufigen Skala konnten die Schüler:innen ihr Wissen zu ausgewählten Krisen oder Gefahren für Demokratie und gesellschaftliches Zusammenleben einschätzen (1 = „sehr wenig Wissen“, 5 = „sehr viel Wissen“). Abgefragt wurden die Themen Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus, Sexismus, Verschwörungsglauben und Klimakrise/Nachhaltigkeit.

Die befragten Schüler:innen geben dabei an, viel Wissen zum Thema Rassismus (MW = 3,9, vgl. Tab. 62) zu besitzen. Bei den Themenfeldern Rechtsextremismus

(MW=3,7), Sexismus (MW=3,7) und Klimakrise/Nachhaltigkeit (MW=3,6) zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Weniger Wissen ist zu Verschwörungsglauben (MW=2,9) und Antisemitismus (MW=3,3) vorhanden, insbesondere in den Klassen 9–10 an den ISS/GemS und an den OSZ/beruflichen Schulen.

Erwartungsgemäß geben die Schüler:innen in den Jahrgangsstufen 11–13 an den allgemeinbildenden Schulen ein höheres Wissen zu allen abgefragten Themenfeldern an (vgl. Abb. 29). Die Unterschiede sind hier entlang der Schulformen gering. Die Schüler:innen, die an OSZ/beruflichen Schulen lernen, äußern jedoch durchgängig einen geringeren Wissensstand.

In den Klassen 9–10 ist das Wissen laut Aussagen der Schüler:innen geringer ausgeprägt. Vergleicht man die Schulformen, bestehen hier auch deutliche Unterschiede zwischen Gymnasium und ISS/GemS. Die Mittelwerte weichen an den ISS/GemS bei allen genannten Krisen und Herausforderungen mit Ausnahme von Rassismus und Verschwörungsglauben um 0,4 bis 0,6 nach unten ab (vgl. Abb. 29). Schüler:innen, die an einer ISS/GemS lernen, wissen also laut Selbsteinschätzung weniger zu den Themen Antisemitismus, Rechtsextremismus, Sexismus und Klima-

Wie viel weißt Du zu folgenden Themen?

Tab. 62

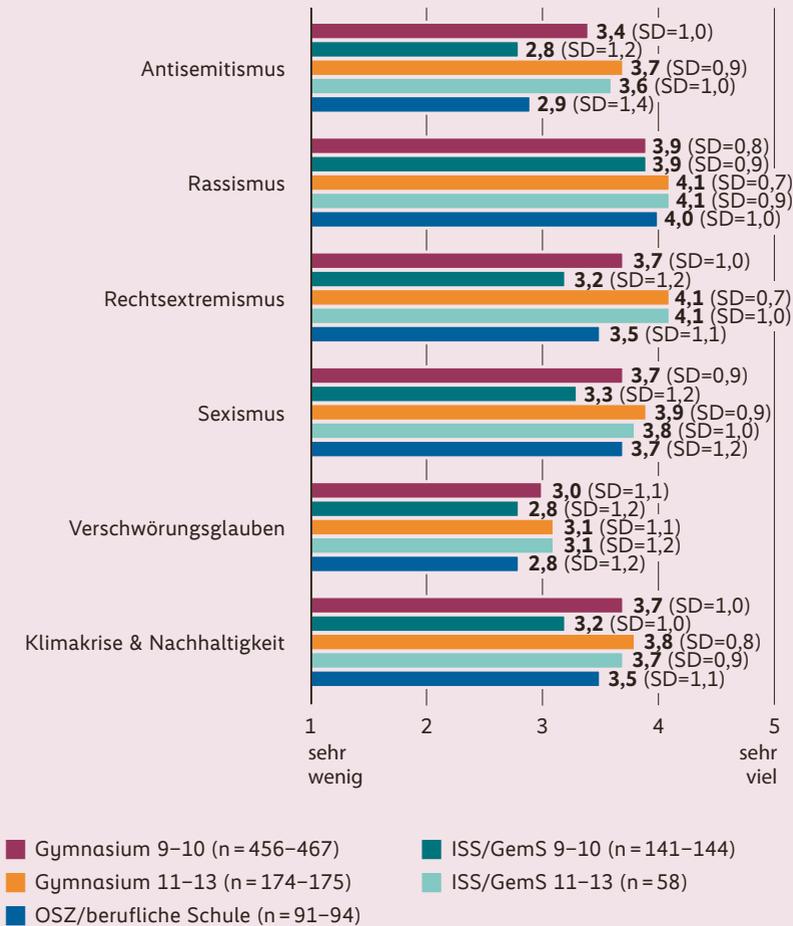
Angaben der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Gesamtkohorte (n = 1.015–1.026)
Rassismus	3,9 (SD = 0,8)
Rechtsextremismus	3,7 (SD = 1,0)
Sexismus	3,7 (SD = 1,0)
Klimakrise & Nachhaltigkeit	3,6 (SD = 1,0)
Antisemitismus	3,3 (SD = 1,1)
Verschwörungsglauben	2,9 (SD = 1,1)

Wie viel weißt Du zu folgenden Themen?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



krise. Für die Partizipation an Gesellschaft insgesamt sowie vor dem Hintergrund der geäußerten Sorgen ist das Wissen über diese Themen von hoher Bedeutung, um mit einem eigenen Urteil und der Wahrnehmung eigener Interessen an Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen teilnehmen zu können. Die Ergebnisse machen damit den Auftrag insbesondere an ISS/GemS und OSZ/berufliche Schulen deutlich, die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen vorrangig zu stärken. Auch die Einbindung von Trägern und externen Akteur:innen könnte hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt sein. Die Befragten an OSZ/Berufsschulen geben beispielsweise zu den Themen Verschwörungsglauben und Antisemitismus deutlich seltener den Austausch mit außerschulischen Akteur:innen (zum Beispiel Bildungsträgern) an als die Befragten an anderen Schulformen (vgl. Kap. 6.2.1), womit vermutlich auch das bei dieser Frage angegebene geringe Wissen erklärt werden kann.

Wie viel weißt Du zu folgenden Themen?

Tab. 63

Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Religion	Sprachen zu Hause
	muslimisch (n = 184–188)	Arabisch oder Türkisch (n = 175–178)
Antisemitismus	2,9 (SD = 1,2)	3,0 (SD = 1,3)
Rassismus	4,0 (SD = 0,9)	4,1 (SD = 0,9)
Rechtsextremismus	3,3 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,2)
Sexismus	3,3 (SD = 1,2)	3,4 (SD = 1,2)
Verschwörungsglauben	2,8 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,3)
Klimakrise & Nachhaltigkeit	3,2 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)

Wie viel weißt Du zu folgenden Themen?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 173–177)	mittel (n = 198–203)	hoch (n = 556–564)
Antisemitismus	2,8 (SD = 1,2)	3,1 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,0)
Rassismus	3,9 (SD = 0,9)	3,9 (SD = 0,9)	4,0 (SD = 0,8)
Rechtsextremismus	3,3 (SD = 1,2)	3,5 (SD = 1,1)	3,9 (SD = 0,9)
Sexismus	3,4 (SD = 1,2)	3,6 (SD = 1,0)	3,8 (SD = 0,9)
Verschwörungsglauben	2,7 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,1)
Klimakrise & Nachhaltigkeit	3,3 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,0)	3,8 (SD = 0,9)

Bei der Analyse ausgewählter Teilgruppen fällt auf, dass bei Schüler:innen, die zu Hause türkisch oder arabisch sprechen, und bei muslimischen Schüler:innen ein etwas geringerer Wissensstand (MW-Abweichung von 0,3 beziehungsweise 0,4, vgl. Tab. 63) zum Thema Antisemitismus als im Durchschnitt der Gesamtkohorte vorliegt. Ähnliche Unterschiede finden sich auch bezüglich der Themen Rechtsextremismus, Sexismus und Klimakrise. Das gilt nicht beziehungsweise weniger mit Blick auf das Wissen zu Rassismus und Verschwörungsglauben. Hier zeigt sich der Bedarf für diese Gruppen, im Rahmen der schulischen Möglichkeiten weitere Angebote und Gesprächsräume zu schaffen, um den geringeren Wissensstand aufzufangen und der Gefahr zu begegnen, dass aufgrund fehlender Informationen Vorurteile entstehen.

Mit Zunahme des kulturellen Kapitals nimmt auch das angegebene Wissen zu allen Krisen beziehungsweise Themenfeldern zu. Bei den Themen Antisemitismus, Rechtsextremismus sowie Klimakrise/Nachhaltigkeit geben die befragten Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital mit Mittelwertunterschieden zwi-

Korrelationen zwischen Wissen zu verschiedenen Themen und Sorgen um Krisen

(in Pearson's r)*

	Anti-semitismus	Rassismus	Rechts-extremismus	Sexismus	Verschwörungsglauben	Klimakrise
Umweltverschmutzung	0,25	0,21	0,27	0,28	0,10	0,37
Steigende Preise	0,13	0,31	0,17	0,23	—	0,15
Hass und Feindseligkeit	0,25	0,25	0,28	0,31	—	0,23
Armut	—	0,20	0,13	0,20	—	0,11
Bezahlbarer Wohnraum	0,12	0,23	0,18	0,25	—	0,18
Leistungsdruck	—	0,20	0,16	0,26	—	0,15
Krieg	0,16	0,28	0,18	0,24	—	0,18
Rechts-extremismus	0,23	0,21	0,32	0,20	0,10	0,26
Klimakrise	0,19	0,17	0,22	0,26	0,10	0,37

* Hinweis: Werte unter 0,1 werden nicht angegeben.

schen 0,6 und 0,8 sogar ein deutlich höheres Wissen an (vgl. Tab. 64). Diese Zusammenhänge weisen auf die Notwendigkeit hin, insbesondere im Sinne der Chancengerechtigkeit frühzeitig einen Ausgleich möglicher systemischer Defizite schulischer politischer Bildung zu erreichen, um Auswirkungen auf das Wissen und die Wahrnehmung von Krisen oder die Einstellung gegenüber Politik und Demokratie zu reduzieren.

Zudem zeigt sich, dass verschiedenes Wissen um Aspekte politischer Krisen wie zum Beispiel das selbst eingeschätzte Wissen um Rechtsextremismus mit Sorgen um verschiedene Krisen moderat korreliert. Die Ausnahme ist das selbst zuge-sprochene Wissen um Verschwörungsglauben. Mit allen anderen Wissenskatego-rien korrelieren dagegen die Sorgen um Umweltverschmutzung, Hass und Feind-seligkeit und Rechtsextremismus. Zudem zeigen sich beim Wissen um Sexismus und Rassismus Zusammenhänge mit dem Sorgeempfinden (vgl. Tab. 65). Aller-dings geben die Daten keinen Hinweis auf die Richtung des Zusammenhangs. Es könnte also sein, dass eine größere Sorge um eine Krise dazu führt, sich stärker über diese zu informieren und sich damit auch mehr Wissen über sie zuzuschrei-ben. Ebenso könnte es sein, dass mehr Wissen um bestimmte Krisen zu mehr Sorge um sie führt. In jedem Fall entfaltet der beobachtete Zusammenhang ge-rade für politische Bildungskontexte hohe Relevanz, verweist er doch auf die Nähe von deklarativem Wissen und emotionaler Bedeutungszuschreibung (vgl. Hölzel/ Jugel 2019). Ableiten lässt sich, dass bei der Thematisierung von Krisen und ge-sellschaftlichen sowie politischen Herausforderungen auch der emotionalen Komponente in angemessener Weise Raum zudedacht werden sollte (vgl. beispie-lsweise Besand/Overwien/Zorn 2019).

6.3.7 Nachhaltigkeit

Ein weiterer Fokus der Befragung liegt auf dem Verständnis des Konzepts Nach-haltigkeit. Dazu konnten die Schüler:innen bis zu sechs Aussagen ankreuzen, die unterschiedliche Facetten (ökologische, wirtschaftliche und soziale Aspekte) von Nachhaltigkeit abbilden. Mit dem Item „Schonung von Umwelt und natürlichen Ressourcen“ wird dabei schwerpunktmäßig die ökologische Komponente von Nachhaltigkeit abgebildet. Die Aspekte der intra- (auf globaler Ebene innerhalb einer Generation) und intergenerationellen (zwischen Generationen) Gerechtig-keit finden sich in den Aussagen „Gemeinsame Projekte mit ärmeren Ländern“ und „Die Menschen leben nicht auf Kosten nachfolgender Generationen“ wieder. Der Verzahnung von ökologischen und ökonomischen Aspekten als Facetten von Nachhaltigkeit tragen die Items „Verzicht auf unnötige Produkte“ und „Eine Abkehr vom wirtschaftlichen Wachstum“ auf unterschiedlichen Handlungsebenen Rechnung. „Die Gesellschaft mitgestalten und eigene Ideen einbringen können“ steht für den transformativen Charakter und die gesamtgesellschaftliche Aufgabe bei der Gestaltung von Nachhaltigkeit. Diese breite Darstellung der Facetten von Nachhaltigkeit soll ermöglichen, die Schüler:innenvorstellungen von Begriff und Konzept gut zu erfassen.

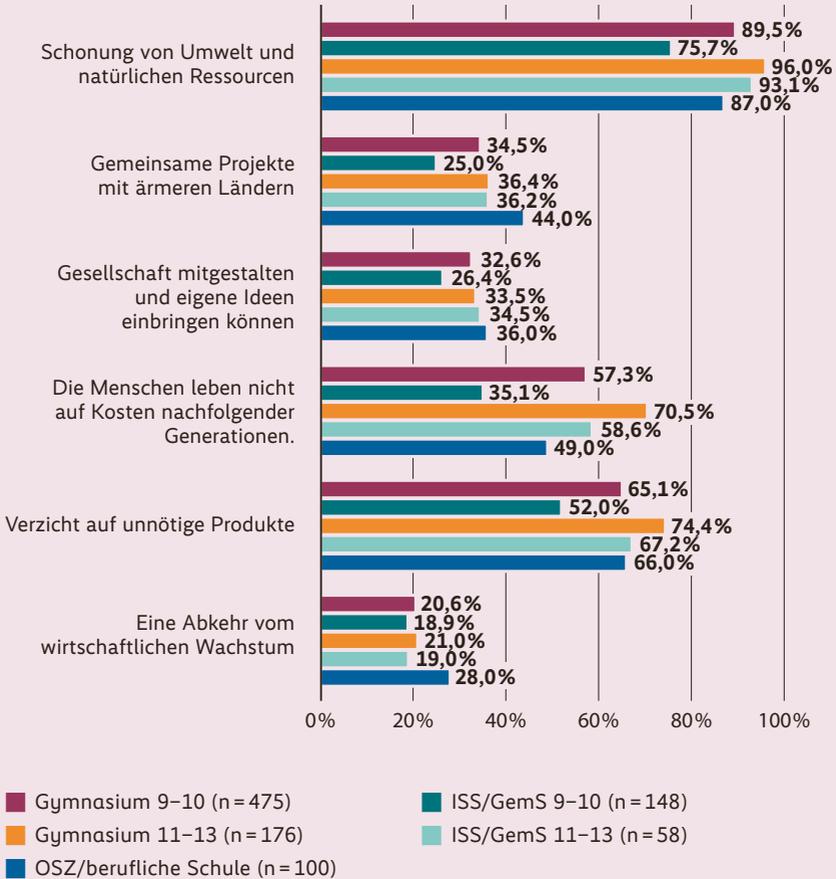
„Die Schonung von Umwelt und natürlichen Ressourcen“ wird dabei am häufigsten mit dem Konzept der Nachhaltigkeit verbunden. Über 90 % der befragten Schüler:innen der Sekundarstufe 2 geben unabhängig von der Schulform diesen Aspekt als Teil ihres Verständnisses von Nachhaltigkeit an. Auch über 87 % der Lernenden an OSZ/beruflichen Schulen werten diesen Aspekt als Bestandteil von Nachhaltigkeit. In den Klassen 9–10 am Gymnasium zeigt sich ein ähnlich hoher Anteil. Hingegen ordnen nur circa 75 % der Schüler:innen der Klassen 9–10 an den ISS/GemS diesen ökologischen Aspekt dem Konzept der Nachhaltigkeit zu (vgl. Abb. 30).

Das fehlende Wissen beziehungsweise Verständnis insbesondere bei Schüler:innen in den Klassen 9–10 an nichtgymnasialen Schulformen stellt eine wichtige Handlungsaufforderung für die politische Bildung in Kombination mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Achour/Overwien/Schmidt 2025 i. E.; Girnus 2024) und die Schulen insgesamt dar. Ohne ein fundiertes Wissen zum Thema können Schüler:innen nur eingeschränkt ein Urteil über gesellschaftliche Herausforderungen in diesem Themenfeld fällen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die Themen Nachhaltigkeit und Klima für alle gesellschaftlichen Gruppen relevant und dringlich sind und nicht nur für Personen mit einem hohen sozio-ökonomischen Status beziehungsweise einem hohen kulturellen Kapital. Oft sind gerade Menschen, die eher einen niedrigen sozioökonomischen Status und ein geringes kulturelles Kapital aufweisen, diejenigen, die von nicht gelösten Nachhaltigkeitsfragen besonders betroffen sind und für die individuelle und politische Lösungen, die mit finanziellen Hürden verbunden sind, eine größere Herausforderung im Alltag darstellen können. Umso mehr braucht es die Einbindung dieser Gruppen in Debatten und Aushandlungsprozesse zu den Themen Klima und Nachhaltigkeit, die oft ein fundiertes Wissen voraussetzen, das in Prozessen politischer Bildung erworben werden kann.

Die intergenerationelle Gerechtigkeit als wichtiges Ziel von Nachhaltigkeit spielt bei den Befragten nur eine weniger wichtige Rolle. Die Aussage „Die Menschen leben nicht auf Kosten nachfolgender Generationen“ steht in der Sekundarstufe 2 am Gymnasium immerhin noch für circa 70 % für ein nachhaltiges Handeln. In der Sekundarstufe 2 an der ISS/GemS, in den Klassen 9–10 am Gymnasium und an OSZ/beruflichen Schulen wählen nur etwas mehr als die Hälfte diesen Aspekt als Bestandteil von Nachhaltigkeit aus. Nur für jede:n dritte:n Schüler:in der 9. und 10. Klasse an einer ISS/GemS macht dieser Aspekt Nachhaltigkeit aus. Bei der letzten Gruppe muss jedoch das angenommene fehlende Wissen über das Konzept Nachhaltigkeit insgesamt berücksichtigt werden. Bezogen auf die intra-

Was verstehst Du unter nachhaltig/Nachhaltigkeit?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)



generationelle Gerechtigkeit zeigen sich noch einmal geringere Werte. Zwischen 25 % (ISS/GemS 9./10. Klasse) und 44 % (OSZ/berufliche Schulen) der Befragten verstehen „gemeinsame Projekte mit ärmeren Ländern“ als nachhaltig. Beachtenswert ist der große Unterschied zwischen der in allen Teilgruppen hohen Bewertung des ökologischen Aspekts als nachhaltig und der geringeren Bewertung sozialer Aspekte, die auf intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit abzielen.

Im Verständnis der Befragten von Nachhaltigkeit zeigt sich eine hohe Zustimmung zu individuellen Lösungsansätzen. Für über 50 % der Schüler:innen in den Klassen 9–10 und für über 65 % der Schüler:innen in der Sekundarstufe 2 zählt der Verzicht auf unnötige Produkte zum Konzept der Nachhaltigkeit. Die in der Forschung häufig adressierte Gefahr der Individualisierung von Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung und die übergroße Zuweisung von Verantwortung an Individuen (vgl. Kehren 2017; Singer-Brodowski/Kminek 2023) zeigen sich auch im Antwortverhalten der Befragten.

Die geringe Wahrnehmung, dass die Mitgestaltung von Gesellschaft und das Einbringen eigener Ideen in Verbindung mit Nachhaltigkeit stehen, verstärkt diese Einschätzung und unterstützt die Forderung, dass Bildungsansätze im Bereich Nachhaltigkeit stärker politisch und auf gesellschaftlicher Ebene gedacht werden müssen (Weselek 2024). Je nach Schulform und Jahrgangsstufe zählen diesen Aspekt nur ein Viertel bis ein Drittel der Befragten zu ihrem Verständnis von Nachhaltigkeit.

„Die Abkehr vom wirtschaftlichen Wachstum“ zählt nur für circa 20 % der Gesamtkohorte zum eigenen Verständnis von Nachhaltigkeit. Am häufigsten bewerten diese Aussage als Bestandteil von Nachhaltigkeit die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen. 28 % von ihnen verstehen diesen Aspekt als nachhaltig. Dieser Unterschied lässt sich möglicherweise mit dem schulischen Fokus der OSZ/beruflichen Schulen auf diesen Aspekt erklären. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen im Vergleich zu den anderen Teilgruppen ein eher breites Verständnis von Nachhaltigkeit haben, das die unterschiedlichen Aspekte wie Ökologie, Ökonomie und Soziales beziehungsweise Gerechtigkeit aufgreift. Bezogen auf die OSZ/beruflichen Schulen fällt dieses Ergebnis besonders auf, da die Angaben der Befragten an dieser Schulform bei anderen Fragen (zum Beispiel beim Wissen) häufig geringer als an ISS/GemS und Gymnasien ausfallen. Ein möglicher Erklärungsansatz für den spezifischen Bereich der Nachhaltigkeit ist, dass eine schulische Schwerpunktsetzung mit diesem Fokus zu positiven Effekten führen kann.

Sorge um Klimakrise und Differenzierungsgrad von Nachhaltigkeit

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Geschlecht		
	weiblich (n = 520)	männlich (n = 251)	divers (n = 17)
Klimakrise	4,0 (SD = 1,0)	3,6 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,7)
Differenzierung Nachhaltigkeit (Anzahl der ausgewählten Optionen)	3,0 (SD = 1,5)	2,8 (SD = 1,5)	2,2 (SD = 1,5)

Betrachtet man das Ergebnis bei der Zuordnung einer Abkehr von wirtschaftlichem Wachstum zu nachhaltigem Handeln, wird aber insgesamt deutlich, dass Veränderungsprozessen auf ökonomischer Ebene über die individuelle Ebene hinaus keine große Bedeutung im Kontext von Nachhaltigkeit zugemessen wird. Erfolgreiche nachhaltige Transformationsprozesse bedürfen jedoch eines gesellschaftlichen und politischen Ansatzes, da individuelle Prozesse nur Ansatzpunkte darstellen können und für grundsätzliche Veränderungen unzulänglich sind. Wie in Kapitel 6.3.5 angeführt, zeigen verschiedene Studien, dass das Engagement für Nachhaltigkeitsthemen im Fokus einer bestimmten Gruppe steht, die als gut gebildet und eher weiblich beschrieben werden kann. Deshalb ist auch bei den vorliegenden Daten zu fragen, ob sich solche Befunde wiederfinden. Tatsächlich weisen die Angaben bezüglich der Sorge um die Klimakrise wie auch der Differenzierungsgrad des Nachhaltigkeitsverständnisses unterschiedliche Mittelwerte je nach Geschlecht auf, sind aber gerade in Hinblick auf die gesamte Befundlage unauffällig (vgl. Tab. 66). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Schüler:innen, die sich als weiblich bezeichnen, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen mehr Vertrauen (MW = 3,3) entgegenbringen als ihre Mitschüler:innen (m: MW = 2,8, d: MW = 2,9). Ein solcher Unterschied zeigt sich in Bezug auf das Vertrauen in politische Akteur:innen sonst kaum und impliziert erneut eine größere Nähe von Schülerinnen zu Nachhaltigkeitsthemen.

Relevant sind zudem die Forderungen, die junge Menschen bezüglich der Bewältigung der Nachhaltigkeitsfragen unterstützen. Der Befund der Sinus-Jugendstudie 2024, dass junge Menschen von der Politik mehr Handeln in Umweltfragen fordern („Politik muss mehr für die Umwelt tun“; Calmbach et al. 2024), spiegelt sich auch in den vorliegenden Daten wider. Die Aussage „Die Politik tut zu wenig gegen die Klimakrise“ erreicht auf einer fünfstufigen Skala einen Mittelwert von 3,6. Aber auch die Eigenverantwortung der Menschen wird von den Befragten in etwa gleichem Maße eingefordert, wie der hohe Mittelwert von 3,7 für das Item „Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten“ verdeutlicht. Hier lässt sich herauslesen, dass die befragten Schüler:innen sehr wohl die Notwendigkeit einer umfassenden Adressierung und Verantwortungsübernahme zur Bewältigung des Klimanotstands sehen. Bei der Verantwortungszuschreibung zeigt sich erneut der bereits im Zusammenhang mit Krise(n) angesprochene Geschlechterunterschied. Schüler:innen, die sich als weiblich (MW=4,0 vgl. Tab. 67) oder divers (MW=3,8) bezeichnen, stimmen eher dem Item „Die Politik tut zu wenig für die Klimakrise“ zu als Personen, die sich männlich einordnen (MW=3,5). Auch das Item „Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten“ erfährt mehr Zustimmung von Schülerinnen (w: MW=3,9, m: MW=3,5, d: MW=3,2).

Tab. 67

Zustimmung der Schüler:innen zu Forderungen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Geschlecht		
	weiblich (n = 500–503)	männlich (n = 412–413)	divers (n = 16–17)
Die Politik tut zu wenig gegen die Klimakrise.	3,7 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,3)	3,8 (SD = 1,4)
Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten.	3,9 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,3)	3,2 (SD = 1,3)

Das deutet zum einen darauf hin, dass die Schüler:innen sehr wohl die wechselseitige Verantwortung für Nachhaltigkeitsfragen zwischen den konsumierenden und den strukturgebenden Instanzen erkennen. Bemühungen um politische Bildung können hieran ansetzen und Handlungsperspektiven aufzeigen sowie eine kritische Reflexion der Verantwortungszuschreibungen hinsichtlich des Klimanotstands forcieren (vgl. Kenner/Nagel 2022). Herausfordernd für politische Bildung bleibt es zum anderen, passende Formate für verschieden interessierte Lernende zu entwickeln. Sowohl in Bezug auf die Rezeption der Klimakrise als auch hinsichtlich der zunächst erkennbaren Handlungsmöglichkeiten wie auch der Komplexität von Nachhaltigkeitsthemen inmitten der Polykrise scheinen die Adressat:innen in ihren Lernbedürfnissen sehr heterogen zu sein.

6.3.8 Zufriedenheit mit Demokratie und Politik

Demokratien und ihre Lebensfähigkeit sind immer auch abhängig von dem Vertrauen, das die Menschen in sie, ihre Institutionen, ihre Akteur:innen und deren Politik haben. Immer schon gab es Debatten über Politik-, Parteien- oder gar Demokratieverdrossenheit. In verschiedenen Studien zur politischen Kultur scheint sich ein Trend abzuzeichnen, dass das Vertrauen und die Zufriedenheit in der Bevölkerung abnehmen (Decker et al. 2024a; Zick/Küpper/Mokros 2023; Bertelsmann Stiftung 2024). Im Zuge des Erstarkens der AfD und durch deren (rechts-)populistische, teils antisemitische Narrative wie „Altparteien“, „Lügenpresse“, „die EU“, „die Wirtschaft“ beziehungsweise „das Kapital“, „Globalisten“, welche der Strategie folgen, sich selbst als „volksnah“ für „die da unten“ gegen „die da oben“, aber auch gegen „die Anderen“ darzustellen, werden die pluralistische Demokratie und ihre Entscheidungsprozesse enorm herausgefordert (vgl. auch Kap. 6.3.10): Neben der umfassenden Diskreditierung von Eliten steht das Bild eines homogenen Volkes und eines identitären Volkswillens. Rechtspopulistische Parteien suggerieren, diesen Volkswillen umzusetzen. Zugleich werden Andersdenkende oder vermeintlich nicht zum homogenen Volk Zugehörige abgewertet und sogar ausgeschlossen. Dies zeigt sich zum Beispiel im rechten Narrativ der „Remigration“, das Thema eines Treffens von Rechtsextremist:innen am 25. November 2023 in Potsdam war, das Mitte Januar 2024 durch einen Bericht des Medienunternehmens Correctiv publik wurde (Bensmann 2024 et al.). Betroffen davon können Menschen mit familiären Migrationsgeschichten sein, aber auch Angehörige der LGBTQ*-Community, Wohnungs-, Erwerbslose oder Frauen. Wie auch in anderen Ländern, in denen der Rechtspopulismus, der sich häufig immer deutlicher als Rechtsextremismus offenbart, sich im parlamentarischen und politischen Betrieb verankert

hat, ist die Rede von einer Polarisierung der Gesellschaft. Zugleich zeigt sich eine Diskursverschiebung, eine Verschiebung des Sagbaren, dem sich auch die demokratischen Parteien und Medien nicht immer eindeutig entgegenstellen. Teils reproduzieren sie entsprechende Narrative selbst.

Insbesondere für Kinder und Jugendliche ist es schwierig, all dies zu differenzieren, wenn die Grenzen des Sagbaren auch bei demokratischen Parteien und deren Vertreter:innen verschwimmen. So zeigte sich die Öffentlichkeit vor dem Hintergrund der hohen Zustimmungen von Jungwähler:innen zu rechten Parteien bei der Europawahl sowie den Landtagswahlen in Sachsen, Thüringen und Brandenburg 2024 besorgt (zum Beispiel Kixmüller 2025). Jungwähler:innen spiegeln öffentliche Trends wider, die die Erwachsenen zumindest seit dem Aufleben des Rechtspopulismus in Deutschland ebenfalls in Einstellungen und (zum Beispiel Wahl-) Verhalten zeigen.

Gerade während der Jugendphase ist die politische Sozialisation, der Erwerb von politischen Werten und Einstellungen unter anderem durch Sozialisationsinstanzen wie Familie, Peers, Schule, (soziale) Medien (Soßdorf 2021), sehr bedeutungsvoll, weil sich zentrale politische Mindsets entwickeln, die häufig in der Tendenz auch im Erwachsenenalter bestehen bleiben.

Demokratie und Politik: Zufriedenheit, Wünsche und Forderungen

Die Fragebatterie zu Demokratie und Politik umfasst verschiedene Aspekte, die beispielsweise auf die Demokratiezufriedenheit und die Bedeutung von Gleichheit, Vielfalt sowie einer offenen Gesellschaft abzielen. Neben diesen „klassischen“ Aspekten interessieren uns auch die Einschätzungen der Befragten zu Klimaschutz und Vermögensumverteilung. Klima und Umwelt erfuhren vor allem durch junge Menschen eine elementare politische Aufmerksamkeit. Deren Bedeutung scheint nicht nur auf der politischen Agenda zu schwinden (s.u.), sondern auch verstärkt neben dem Thema Migration zu einem rechtspopulistischen Propagandafeld zu werden (Reusswig/Küpper/Rump 2021). Die Frage nach der Vermögensumverteilung ist für uns insofern interessant, als wir erfahren möchten, inwiefern die Schüler:innen darin ein Instrument zur Förderung sozialer Gerechtigkeit sehen. Die Schüler:innen konnten allen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala zustimmen.⁷⁰

⁷⁰ Die Skala reicht von „Trifft überhaupt nicht zu“ (Wert 1) bis „Trifft voll zu“ (Wert 5). Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 auf der fünfstufigen Skala werden der Kategorie „Trifft teilweise zu“ zugeordnet, Mittelwerte unter 2,5 als „Trifft eher/überhaupt nicht zu“ und Mittelwerte ab 3,5 als „Trifft eher/voll zu“.

Was denkst Du zu folgenden Aussagen?

Angaben der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Gesamtkohorte (n = 1.048–1.073)
In einer Demokratie sollten die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle stehen.	4,3 (SD = 1,0)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	4,1 (SD = 1,1)
Wir müssen uns stärker für eine vielfältige und offene Gesellschaft engagieren.	3,8 (SD = 1,1)
Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten.	3,7 (SD = 1,2)
Die Politik tut zu wenig gegen die Klimakrise.	3,6 (SD = 1,2)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	3,3 (SD = 1,0)
Das Vermögen der Reichen sollte zugunsten der Armen umverteilt werden.	3,1 (SD = 1,2)

Die Befragten zeigen ein hohes Vertrauen in die Demokratie als Staatsform im Allgemeinen (Gesamtkohorte MW = 4,1) und eine noch höhere Zustimmung (MW = 4,3) erfährt die Aussage „In einer Demokratie sollten die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle stehen“ (vgl. Tab. 68). Dem schließt sich die Forderung an, dass wir uns stärker für eine vielfältige und offene Gesellschaft engagieren müssen (MW = 3,8). Auch der Klimaschutz erfährt von den Schüler:innen eine hohe Zustimmung – was ein Spannungsverhältnis zu der Tatsache darstellt, dass Nachhaltigkeit/Ökologie als ein selten im Politikunterricht behandeltes Thema genannt wird (vgl. Kap. 6.1.3). So wird einerseits kritisiert, dass die Politik zu wenig gegen die Klimakrise tue (MW = 3,6), aber auch gefordert, dass jede:r Einzelne einen Beitrag leistet (MW = 3,7). Im Geschlechtervergleich lässt sich berichten, dass die weiblichen Befragten fast allen genannten Aussagen jeweils (etwas) stärker zu-

stimmen als die männlichen Befragten. Insbesondere wenn es um eine vielfältige Gesellschaft geht (MW = 4,0 vs. 3,5) und beim Klimaschutz existieren Mittelwertunterschiede von 0,3/0,4.

Nur teilweise hingegen sprechen sich alle Befragten im Mittel für eine Vermögensumverteilung aus (MW = 3,1).⁷¹ Hier sind es wieder die weiblichen Befragten, die dies etwas stärker unterstützen, aber auch lediglich im Rahmen der Kategorie „Teilweise“. Nur die sehr kleine Gruppe diverser Befragter (n = 15–17) stimmt der Aussage eher/voll zu (MW = 3,6). Auch nur teilweise bewertet die Gesamtkohorte das Funktionieren der Demokratie in Deutschland im Großen und Ganzen als ganz gut (MW = 3,3). Dieser Unterschied zwischen der allgemeinen Demokratiezufriedenheit und der Zufriedenheit mit dem konkreten Funktionieren in Deutschland ist ein übliches Ergebnis in Umfragen. Die Zustimmung fällt umso höher aus, je abstrakter die Demokratie gefasst wird (vgl. Decker et al. 2024b: 72 f.). Dies ist auch hier der Fall im Vergleich aller Schulformen und Jahrgänge. Eine Ausnahme stellen insofern die Gymnasialschüler:innen der Jahrgänge 11–13 dar, als sie der abstrakten Aussage zwar ebenfalls stärker zustimmen (MW = 4,6), aber in hohem Maße auch dem Funktionieren der Demokratie in Deutschland (MW = 3,7).

Berichtenswerte Unterschiede sowohl bei der abstrakten als auch der konkreten Demokratiezufriedenheit zeigen sich bei Berücksichtigung der sogenannten Sonntagsfrage⁷² (vgl. Tab. 69). Die Demokratie im Allgemeinen halten die potenziellen AfD-Wähler:innen (MW = 3,3) wie auch die potenziellen Nichtwähler:innen (MW = 3,4) unter den befragten Schüler:innen lediglich teilweise für eine gute Staatsform. Die potenziellen Wähler:innen aller anderen Parteien zeigen eine hohe Demokratiezufriedenheit (MW = 3,9–4,7). Besonders hoch ist sie bei den Befragten, die angeben, Bündnis 90/Die Grünen (MW = 4,7), die FDP (MW = 4,5), Die Linke (MW = 4,3) und SPD sowie sonstige Parteien (beide MW = 4,2) zu wählen.

Wenn es um das konkrete Funktionieren der Demokratie in Deutschland geht, bewerten dies potenzielle Wähler:innen von Bündnis 90/Die Grünen (MW = 3,8), SPD sowie FDP (MW = 3,7) positiv, während potenzielle Wähler:innen der anderen

⁷¹ Siehe Erläuterungen zur Einordnung weiter unten.

⁷² Diese wurde hier mit folgendem Item abgebildet: „In Berlin wirst Du mit 16 wählen können. Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? (Mit der Erststimme wählt man konkrete Kandidat:innen, danach fragen wir hier nicht.)“ Zur Auswahl standen folgende Parteien: CDU, SPD, Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke, FDP, AfD, BSW sowie die Antwortmöglichkeiten „Sonstige“ und „Ich würde nicht wählen gehen“.

Parteien lediglich teilweise zustimmen. Besonders gering ist die Zustimmung der Wähler:innen der AfD (MW=2,6), des BSW sowie der Nichtwähler:innen (jeweils MW=2,9). Insbesondere AfD und BSW bedienen (rechts-)populistische und demo-

Tab. 69

Aussagen zur Demokratie nach Wahlabsicht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Wahlabsicht		
	CDU (n = 133)	SPD (n = 140-141)	Bündnis 90/ Die Grünen (n = 168-169)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	4,0 (SD = 1,2)	4,2 (SD = 1,0)	4,7 (SD = 0,6)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	3,4 (SD = 0,9)	3,7 (SD = 0,9)	3,8 (SD = 0,9)
	Die Linke (n = 125-127)	FDP (n = 34)	AfD (n = 55-56)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	4,3 (SD = 0,9)	4,5 (SD = 0,8)	3,3 (SD = 1,2)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	3,2 (SD = 1,0)	3,7 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 1,0)
	BSW (n = 93-95)	Sonstige (n = 155-156)	Nicht wählen (n = 85)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	3,9 (SD = 1,2)	4,2 (SD = 1,0)	3,4 (SD = 1,2)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	3,9 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)	2,9 (SD = 1,0)

kratieskeptische Narrative, wie sie auch bei Nichtwähler:innen verfangen. Insofern lässt sich mit diesen Ergebnissen die Bedeutsamkeit unterstreichen, (rechts-)populistische Narrative in Unterricht und Schule aufzugreifen und kritisch zu dekonstruieren. In der Gesamtschau zeigt sich aber das demokratische Potenzial entlang der Wahlabsichten zugunsten der demokratischen Parteien.

Schulform- und Jahrgangsvergleich

Insgesamt spiegeln sich die Werte der Zustimmung zu den Demokratie- und Politikaussagen, die für die Gesamtkohorte als hoch („trifft eher/voll zu“) kategorisiert wurden, auch im Vergleich aller Schulformen und Jahrgänge wider (vgl. Abb. 31). Eine Ausnahme bildet der Klimaschutz, dem die Befragten der Klassen 9–10 an ISS/GemS nur teilweise zustimmen. Möglicherweise lässt sich dies auch mit der unterschiedlichen Verteilung des kulturellen Kapitals auf die Schulformen erklären. Insbesondere die Schüler:innen mit höherem kulturellen Kapital zeigen sich über Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen besorgter (vgl. Kap. 6.3.5). Ein entsprechender (sozio-)kultureller Bias im Klimaaktivismus ist explizit aus der Fridays-for-Future-Bewegung bekannt (Haunss/Sommer 2020, vgl. Kap. 6.3.7). Auffällig ist allerdings, dass die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen – trotz des Einflussfaktors „Geringeres kulturelles Kapital“ – den klimaprogressiven Aussagen eher zustimmen. Diese berichten nicht nur häufiger als die Schüler:innen der anderen Schulformen von der Thematisierung von Ökologie und Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 6.1.3), sondern schreiben sich wie auch die Schüler:innen am Gymnasium und an den gymnasialen Oberstufen viel Wissen zu Umwelt und Nachhaltigkeit zu. Außerdem zeigt diese Gruppe ein besonders differenziertes Verständnis von Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 6.3.7). Dies kann darauf schließen lassen, dass die Behandlung im Unterricht und damit erworbenes Wissen Einstellungen zum Klimaschutz beeinflussen können. Zusammenhänge zwischen Einstellungen und selbst zugeschriebenem Wissen zeigen sich auch bei anderen erfragten Themen wie Hetero-/Sexismus, Antisemitismus, Rassismus.⁷³

⁷³ So korreliert das selbst eingeschätzte Wissen zu Sexismus negativ mit dem Indexwert Hetero-/Sexismus ($r = -0,35$, $n = 727$), das selbst eingeschätzte Wissen zu Antisemitismus negativ mit dem Indexwert Antisemitismus ($r = -0,24$, $n = 656$) und das selbst eingeschätzte Wissen zu Rassismus jeweils negativ mit dem Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen ($r = -0,16$, $n = 795$) sowie dem Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden ($r = -0,12$, $n = 750$), jedoch findet sich kein statistischer Zusammenhang mit dem Indexwert antimuslimischer Rassismus.

Trotz der insgesamt im Durchschnitt eher hohen Werte der Zustimmung zur Demokratie als Idee, ihren Werten Gleichheit und Vielfalt sowie zum Klimaschutz existieren berichtenswerte Mittelwertunterschiede vor allem zwischen den Schulformen. Die befragten Gymnasialschüler:innen stimmen in allen Jahrgangsstufen den Aussagen jeweils stärker zu als die Schüler:innen der ISS/GemS, wobei die Befragten der Klassen 9–10 der ISS/GemS bei fast allen Items am geringsten, auch zurückhaltender als die der OSZ/beruflichen Schulen, zustimmen (s. u.). Eine Ausnahme bildet die Frage nach dem Funktionieren der Demokratie in Deutschland, hier sinkt der Mittelwert (2,8) an den OSZ/beruflichen Schulen noch einmal unter den der ISS/GemS in den Jahrgangsstufen 9–10 ab (MW=3,0), dennoch verbleiben beide in der Kategorie „Trifft teilweise zu“. Insgesamt stimmen auch die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen den Aussagen zu demokratischen Werten und Klimaschutz eher zu, verbleiben aber hinter den Mittelwerten der Klassen 9–10 an den Gymnasien.

Die Antworten der Schüler:innen spiegeln ein prinzipiell hohes Vertrauen in die Idee der Demokratie wider, was den Ergebnissen anderer Jugendstudien entspricht (Ziemes/Hahn-Laudenberg/Birindiba Batista 2024; Albert/Schneekloth 2024). Auch sind den befragten Schüler:innen Werte wie Würde und Gleichheit sowie Vielfalt und eine offene Gesellschaft wichtig.

Etwas anders sieht es mit der Zustimmung aus, wenn die Gruppen entlang des kulturellen Kapitals der Schüler:innen unterschieden werden (vgl. Tab. 70). Auch wenn die Zustimmung zur Demokratie und ihren Werten in allen Teilgruppen eher hoch ist, existieren – wie auch im Schul- und Jahrgangsvergleich – Mittelwertunterschiede mit sichtbaren Mustern beziehungsweise weichen einige Zustimmungen in den Bereich „Trifft teilweise zu“ ab. So scheinen höhere Zustimmungswerte nicht nur mit dem zunehmenden Alter in Zusammenhang zu stehen, sondern auch besonders mit dem kulturellen Kapital, worauf schon die Schulformvergleiche in der Tendenz verweisen. Während im Jahrgangs- und Schulformvergleich alle Schüler:innen eine hohe Zufriedenheit mit der Demokratie als Idee äußern und diejenigen mit einem hohen kulturellen Kapital besonders (MW=4,5), tut dies die Gruppe mit geringem kulturellen Kapital nur teilweise (MW=3,3). Hier unterscheiden sich allerdings die Gruppen noch einmal je nachdem, ob sie andere Sprachen als Deutsch zu Hause sprechen (MW=3,3) oder ob sie nur deutsch zu Hause sprechen (MW=3,6): Schüler:innen mit familiärer Mig-

rationsgeschichte⁷⁴ und geringem kulturellen Kapital zeigen sich im Gegensatz zu Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte und geringem kulturellen Kapital nur teilweise zufrieden mit der Demokratie im Allgemeinen. Wird das geringe kulturelle Kapital nicht berücksichtigt, bewerten Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte die Idee der Demokratie positiv, wenn auch mit Mittelwertunterschieden (3,9/4,0 vs. 4,4, vgl. Tab. 71). Die Gesamtgruppe der Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital, unabhängig von Migrationserfahrungen, bejaht das gute Funktionieren der Demokratie in Deutschland nur teilweise (MW = 2,8). Hier zeigen sich keine Unterschiede in der Bewertung der Befragten mit und ohne Migrationsgeschichte. Geringer ist der Mittelwert (2,6) bei der Betrachtung aller Gruppenvergleiche nur noch bei den Schüler:innen, die die AfD wählen würden (s. u., vgl. Kap. 6.3.11). Bei den Gruppen mit geringem kulturellen Kapital offenbart sich der besondere Effekt von Differenzkategorien wie Class auf politische Einstellungen und Demokratiezufriedenheit, der sich intersektional (zum Beispiel durch einen sogenannten Migrationshintergrund) verstärken kann und für den Schule und Unterricht sensibilisiert sein müssen. Schließlich bewerten Befragte mit einem hohem kulturellen Kapital (MW = 3,5), wie auch die Gymnasialschüler:innen der Oberstufe, das Funktionieren der Demokratie in Deutschland als eher gut. Die Unterschiede in der Demokratiezufriedenheit entlang sozialer Merkmale zeigen sich auch in anderen (Jugend-)Studien (Albert/Schneekloth 2024; Decker et al. 2024b; Vodafone Stiftung Deutschland 2022). Ebenfalls erfahren die Werte Gleichheit und Würde von Befragten mit geringerem kulturellen Kapital eine geringere Zustimmung (MW = 3,8) als von Befragten mit hohem (MW = 4,5, Gesamtkohorte MW = 4,3), auch wenn beide Gruppen dieser Aussage in hohem Maße zustimmen, wie ebenso der Forderung nach Engagement für eine vielfältige und offene Gesellschaft, aber mit einem Mittelwertunterschied von 0,5 (3,5 vs. 4,0).

Auffällig ist, dass Menschen mit geringerem kulturellen Kapital Werte, die auf gesellschaftliche Solidarität abzielen und von deren Realisierung sie möglicherweise besonders profitieren, als weniger relevant einstufen. Da ein geringeres kulturelles Kapital auch mit einem schwierigeren Zugang zu Ressourcen und Chancen einhergehen kann, erhalten möglicherweise global-abstrakte (post-materialistische) Werte, deren (Mehr-)Wert nicht sofort individuell erfahrbar zu sein scheint, erst einmal weniger Zustimmung. Die Schüler:innen, die von einem

⁷⁴ Migrationsgeschichte wird hier operationalisiert anhand der zu Hause gesprochenen Sprachen: Deutsch oder Deutsch und andere beziehungsweise nur andere.

geringen kulturellen Kapital berichten, stimmen beispielsweise auch dem Klimaschutz nur teilweise zu (MW = 3,2), ähnlich wie bei der Betrachtung nach Schulform und Jahrgangsstufe die Schüler:innen an den ISS/GemS der Klassen 9–10 (MW = 3,3). Alle anderen Vergleichsgruppen stimmen den Aussagen zum Klimaschutz in hohem Maße zu, besonders die Befragten mit hohem kulturellen Kapital, die Gymnasialschüler:innen der Jahrgänge 11–13 sowie die Befragten, die nur deutsch zu Hause sprechen (MW = 3,8–4,1). In diese Richtung gehen auch die Ergebnisse zur Frage, was den Schüler:innen besondere Sorgen bereite. Schüler:innen mit hohem kulturellen Kapital machen sich größere Sorgen um Umweltverschmutzung und Klimakrise (MW jeweils 4,0) als solche mit geringem kulturellen Kapital (MW = 3,3/3,4) (vgl. Kap. 6.3.5).

Anders als möglicherweise zu erwarten, stimmen Befragte mit einem geringeren kulturellen Kapital (MW = 2,9) ebenfalls nur teilweise einer Vermögensumverteilung zu, wie auch diejenigen mit hohem kulturellen Kapital (MW = 3,2). In anderen Studien (vgl. Küpper 2023) zeigt sich insgesamt eine hohe Zustimmung aller Befragten (unabhängig vom kulturellen Kapital) zu der Forderung der Vermögensumverteilung von 46% sowie weiteren 32%, die teils, teils zustimmen.⁷⁵ Dass die Schüler:innen sich jedoch Gedanken über ihre ökonomische Situation beziehungsweise die ihrer Familie machen, zeigt sich in den Angaben zur Frage, was ihnen Sorgen bereitet (vgl. Kap. 6.3.5). Hier geben sie beispielsweise in hohem Maße steigende Preise an.

In der Gesamtschau zeigt sich bei den befragten Schüler:innen, vor allem auch mit steigendem Alter, eine hohe Zufriedenheit mit der Demokratie und ihren Werten, das konkrete Funktionieren der Demokratie wird etwas skeptischer gesehen (vgl. auch Bertelsmann Stiftung 2024; Decker et al. 2024b), konkrete Forderungen zeigen sich beim Wunsch nach mehr Klimaschutz. Einflussfaktoren wie ein geringes kulturelles Kapital, aber auch bestimmte Wahlabsichten (vor allem für die AfD oder das Nichtwählen), die sich jeweils auch auf bestimmte Schulformen verteilen, stehen mit demokratie- beziehungsweise politikdistanteren Haltungen in Zusammenhang.

⁷⁵ Möglicherweise ist der Begriff „Vermögen“ den Schüler:innen zu wenig geläufig, sodass dies zu Verzerrungen im Ergebnis führt. Es kann aber auch sein, dass die Schüler:innen dies nicht als wirtschaftspolitisches Instrument für soziale Gerechtigkeit einschätzen.

Was denkst Du zu folgenden Aussagen?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital sowie nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochenen Sprachen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 176–181)	mittel (n = 199–202)	hoch (n = 557–566)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	3,3 (SD = 1,2)	4,0 (SD = 1,0)	4,5 (SD = 0,8)
In einer Demokratie sollten die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle stehen.	3,8 (SD = 1,1)	4,1 (SD = 1,0)	4,5 (SD = 0,8)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	2,8 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,0)	3,5 (SD = 1,0)
Wir müssen uns stärker für eine vielfältige und offene Gesellschaft engagieren.	3,5 (SD = 1,0)	3,6 (SD = 1,2)	4,0 (SD = 1,1)
Die Politik tut zu wenig gegen die Klimakrise.	3,2 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,1)	3,9 (SD = 1,1)
Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten.	3,3 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,2)	4,0 (SD = 1,1)
Das Vermögen der Reichen sollte zugunsten der Armen umverteilt werden.	2,9 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,2)	3,2 (SD = 1,3)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n=115–120)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n=60–61)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	3,3 (SD=1,2)	3,6 (SD=1,2)
In einer Demokratie sollten die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle stehen.	3,8 (SD=1,0)	3,8 (SD=1,2)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	2,8 (SD=1,0)	2,8 (SD=1,2)
Wir müssen uns stärker für eine vielfältige und offene Gesellschaft engagieren.	3,6 (SD=1,0)	3,3 (SD=1,1)
Die Politik tut zu wenig gegen die Klimakrise.	3,1 (SD=1,1)	3,4 (SD=1,2)
Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten.	3,2 (SD=1,1)	3,4 (SD=1,2)
Das Vermögen der Reichen sollte zugunsten der Armen umverteilt werden.	3,0 (SD=1,1)	2,8 (SD=1,2)

Insbesondere jüngere Schüler:innen und solche aus weniger privilegierten Familien können möglicherweise mit Inhalten besser angesprochen werden, die an konkreten Interessen, Sorgen und Wünschen (vgl. Kap. 6.3.4) der Lernenden ansetzen. Auf diese Weise kann deren Urteils-, aber auch Handlungsfähigkeit dahingehend gefördert werden, Demokratie und Politik als gestaltbar zu erfahren und möglicherweise mit politischen Akteur:innen in Kontakt zu kommen. Demokratische Funktionsmechanismen und das politische Handeln, dem Konflikte immanent sind, müssen verständlicher sein, um Enttäuschungen und auch solchen Präkonzepten wie zum Beispiel dem vermeintlich „homogenen Volkswillen“ ent-

Was denkst Du zu folgenden Aussagen?

Angaben der Schüler:innen nach zu Hause gesprochenen Sprachen
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Zu Hause gesprochene Sprachen		
	nur Deutsch (n = 481–487)	Deutsch und weitere (n = 419–428)	nur andere (n = 34–35)
Die Demokratie ist ganz allgemein eine gute Staatsform.	4,4 (SD = 0,9)	3,9 (SD = 1,1)	4,0 (SD = 1,0)
In einer Demokratie sollten die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle stehen.	4,4 (SD = 0,9)	4,1 (SD = 1,0)	4,0 (SD = 1,0)
Die Demokratie in Deutschland funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut.	3,5 (SD = 1,0)	3,1 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 0,8)
Wir müssen uns stärker für eine vielfältige und offene Gesellschaft engagieren.	3,9 (SD = 1,1)	3,7 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 0,8)
Die Politik tut zu wenig gegen die Klimakrise.	3,8 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,2)	3,5 (SD = 1,0)
Jeder Mensch muss gegen die Klimakrise seinen Beitrag leisten.	4,0 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)
Das Vermögen der Reichen sollte zugunsten der Armen umverteilt werden.	3,1 (SD = 1,3)	3,1 (SD = 1,2)	3,0 (SD = 1,3)

gegenzuwirken. Dabei ist dies nicht nur Aufgabe von politischer Bildung, sondern auch von realer Politik, von Politiker:innen, Parteien, Medien. Diese Forderungen lassen sich mit weiteren Berechnungen unterstreichen. Die von uns verwendeten Items lassen sich auf der Basis einer Faktorenanalyse (vgl. Backhaus et al. 2016) in zwei unterschiedliche Dimensionen (Faktoren) differenzieren, welche durch die zugehörigen – statistisch ausgedrückt auf ihnen ladenden – Items charakterisiert sind. Dabei handelt es sich zum einen um ein Einstellungsmuster „Demokratievertrauen“, das die Items zur Idee der Demokratie, zu ihrem Funktionieren sowie zur Würde und Gleichheit umfasst. Zum anderen ergibt sich ein Einstellungsmuster „Progressive Politikvorstellungen“, dem die Items zur vielfältigen Gesellschaft, zum Klimaschutz und zur Vermögensumverteilung zugeordnet werden können. Beide Faktoren – Demokratievertrauen und progressive Politikvorstellungen – stehen in einem sehr engen negativen Zusammenhang mit dem Faktor Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. Kap. 6.3.12).⁷⁶ Das heißt, ein positives und vertrauensvolles Demokratieverständnis sowie progressive Politikvorstellungen hinsichtlich Klimaschutz, einer vielfältigen Gesellschaft und Vermögensumverteilung stehen mit einer deutlicheren Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Zusammenhang.

6.3.9 Vertrauen in Organisationen und Gruppierungen

Eine besondere Gefahr für das Bestehen der Demokratie geht vom Misstrauen gegen zentrale Institutionen und Akteur:innen im politischen System aus. Insbesondere im Kontext vielfältiger Krisen und Herausforderungen, die auch die Institutionen vor neue Aufgaben stellen, erscheint ein grundsätzliches Vertrauen in die Akteur:innen selbst bedeutsam. Für die politische Bildung bieten Erkenntnisse zum Vertrauen beziehungsweise Misstrauen gegen Gruppen und Organisationen wichtige Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Unterricht und Lernen.

Die Schüler:innen konnten im Rahmen der Erhebung ihr Vertrauen in elf Institutionen beziehungsweise Akteur:innen auf einer fünfstufigen Skala (1= „sehr wenig Vertrauen“, 5= „sehr viel Vertrauen“) ausdrücken. Abgefragt wurden dabei: Polizei, Gerichte, Bundeswehr, Bundesregierung, politische Parteien, Europäische Union, Wissenschaft, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen, Wirtschaftsunter-

⁷⁶ Pearson-Korrelationen: Demokratievertrauen ($r = -0,41$, $n = 337$) und progressive Politikvorstellungen ($r = -0,66$, $n = 339$) stehen in einem negativen Zusammenhang mit dem Konstrukt (Faktor) Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

nehmen, religiöse Einrichtungen und YouTuber:innen, TikToker:innen, Influencer:innen etc. Die Gruppe „Umwelt- und Menschenrechtsorganisationen“ wurde durch die Beispiele „Fridays for Future, Amnesty International, Greenpeace etc.“ verdeutlicht, die Gruppe „Religiöse Einrichtungen“ wurde durch die Auflistung „Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel etc.“ konkretisiert. Die Mittelwerte werden

Tab. 72

Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust.

Angaben der Gesamtkohorte
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Gesamtkohorte (n = 1.026–1.048)
Wissenschaft	3,8 (SD = 1,1)
Gerichte	3,5 (SD = 1,0)
Bundeswehr	3,4 (SD = 1,1)
Polizei	3,3 (SD = 1,1)
Europäische Union	3,2 (SD = 1,0)
Umwelt- und Menschenrechtsgruppen (Fridays for Future, Amnesty International, Greenpeace etc.)	3,1 (SD = 1,1)
Bundesregierung	3,0 (SD = 1,0)
Religiöse Einrichtungen (Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel etc.)	2,8 (SD = 1,3)
Politische Parteien	2,7 (SD = 0,9)
Wirtschaftsunternehmen	2,6 (SD = 0,9)
YouTuber:innen, TikToker:innen, Influencer:innen etc.	2,2 (SD = 1,0)

den Kategorien „Hohes Vertrauen“ (MW = ab 3,5), „Teilweise vorhandenes Vertrauen“ (MW = 2,5–3,4), „Geringes Vertrauen“ (MW = 1,5–2,4) und „Kein Vertrauen“ (MW = unter 1,5) zugeordnet.⁷⁷

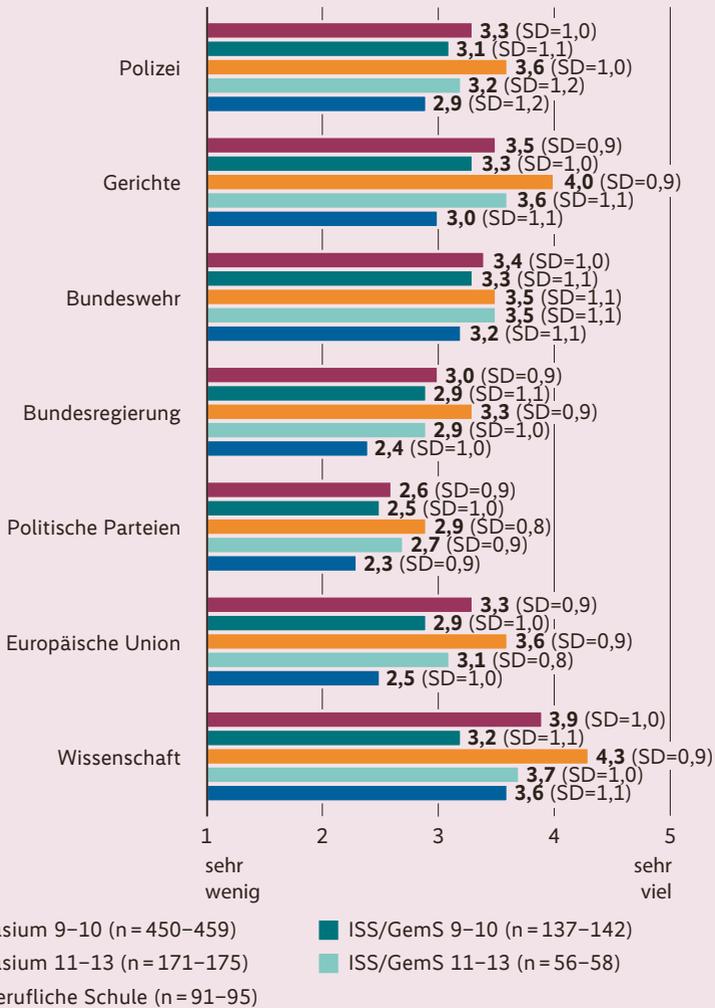
Nur gegenüber der Wissenschaft (MW = 3,8) und Gerichten (MW = 3,5) äußern die Schüler:innen insgesamt ein hohes Vertrauen (vgl. Tab. 72). Der Bundeswehr (MW = 3,4) und der Polizei (MW = 3,3) vertrauen Schüler:innen teilweise. Auch gegenüber den weiteren Institutionen und Organisationen wie der Europäischen Union, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen, der Bundesregierung, religiösen Einrichtungen, politischen Parteien und Wirtschaftsunternehmen bringen die befragten Schüler:innen teilweise ihr Vertrauen zum Ausdruck. Die Mittelwertunterschiede zwischen zum Beispiel der Bundeswehr (MW = 3,4) und politischen Parteien (MW = 2,7) oder Wirtschaftsunternehmen (MW = 2,6) sind jedoch bedeutsam. Ein geringes Vertrauen sprechen die Schüler:innen YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc. (MW = 2,2) aus. Im Vergleich zu den Vorgängerstudien (Achour/Wagner 2019: 113–119; Achour/Höppner/Jordan 2020: 103–108) lässt sich feststellen, dass die Einteilung in die Kategorien (hohes Vertrauen, teilweise vorhandenes Vertrauen, geringes Vertrauen und kein Vertrauen) für die Organisationen, die in beiden Studien abgefragt wurden, überwiegend identisch bleibt. Insgesamt lässt sich jedoch tendenziell eine leichte Abnahme des Vertrauens erkennen.

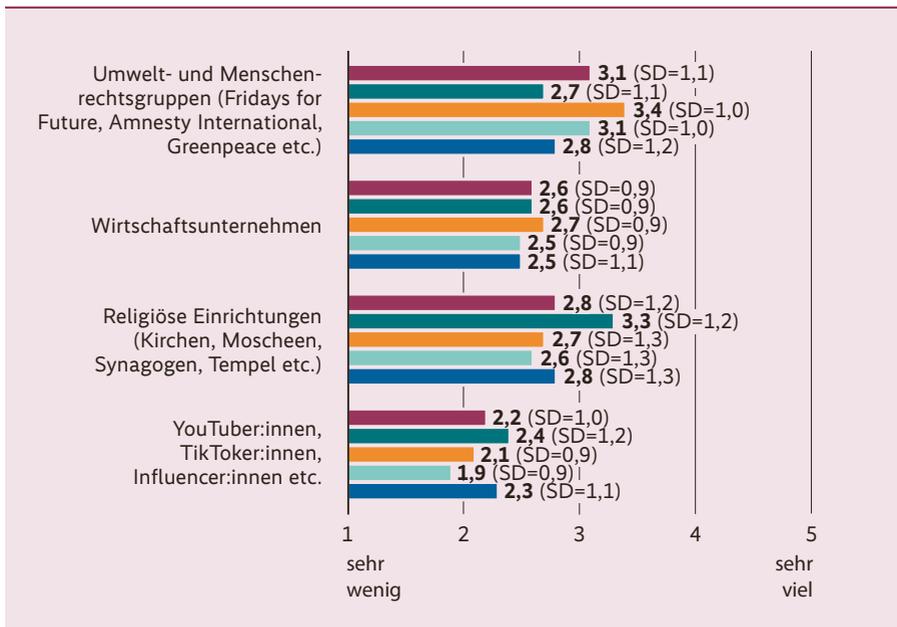
Bisherige Studien, in denen Schüler:innen oder Jugendliche befragt wurden, zeigen ähnliche Ergebnisse bezüglich des Vertrauens in Institutionen und Akteur:innen. Ein großes Vertrauen wird Gerichten beziehungsweise dem Bundesverfassungsgericht, der Bundeswehr sowie der Bundesregierung, der Polizei und der Wissenschaft entgegengebracht (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2024; Ziemes/Hahn-Laudenberg/Birindiba Batista 2024: 138). Das in dieser Studie erfasste geringe Vertrauen in Parteien und soziale Medien berichten auch vergleichbare Erhebungen (vgl. Ziemes/Hahn-Laudenberg/Birindiba Batista 2024: 138). Die nur geringen Veränderungen gegenüber der Vorgängerstudie 2019 zeigen sich auch in der Konsolidierung des Vertrauens in Akteur:innen im politischen System in der Shell Jugendstudie 2024.

⁷⁷ Zur kritischen Reflexion hierzu vgl. Achour/Wagner (2019: 114).

Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust.

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)





Ein hohes Vertrauen in Gerichte und die Wissenschaft findet sich auch in gesamtgesellschaftlichen Studien (vgl. Best et al. 2023: 26 und 28; Körber-Stiftung 2024). Auch wird hier ein hohes Vertrauen in die Polizei angegeben (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019: 56–61). Das Vertrauen in die Bundesregierung, den Bundestag und in Parteien wird in bisherigen Befragungen oft als geringer ausgeprägt angegeben als das in Gerichte und die Wissenschaft (vgl. Best et al. 2023: 26; Körber-Stiftung 2024). In einer bundesländerspezifischen Analyse wird deutlich, dass der Anteil der Personen, die in politische Institutionen wie zum Beispiel Parteien, Gerichte, die Polizei und die Bundesregierung überhaupt kein oder nur ein geringes Vertrauen haben, in Berlin etwas größer ist als im Bundesdurchschnitt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019: 56–61).

Auffällig sind die deutlichen Unterschiede bezüglich des Vertrauens entlang der Schulformen. Schüler:innen der Klassen 9–10, die ein Gymnasium besuchen, äußern für fast alle Institutionen ein größeres Vertrauen als gleichaltrige Schüler:innen anderer Schulformen (vgl. Abb. 32). Auffallend ist das größere Vertrauen der Gymnasialschüler:innen in die Wissenschaft, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen

und in Gerichte. Nur religiösen Einrichtungen und YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc. sprechen Schüler:innen, die an einer ISS/GemS lernen, ein größeres Vertrauen als Gymnasiast:innen aus. Die Schüler:innen der Klassen 9–10 an ISS/GemS vertrauen religiösen Einrichtungen neben Gerichten und der Bundeswehr (MW jeweils = 3,3) am meisten.

In der Sekundarstufe 2 zeigt sich insgesamt eher ein höheres Vertrauen, das aber im Schulformvergleich an den Gymnasien fast durchgängig etwas höher ist als an den ISS/GemS. Schüler:innen am Gymnasium geben ein höheres Vertrauen in sämtliche Institutionen mit Ausnahme der Bundeswehr an, für die die Werte gleichauf liegen. Ein besonders deutlicher Unterschied zeigt sich im Vertrauen in die Wissenschaft. Hier liegt der Mittelwert in der Sekundarstufe 2 am Gymnasium mit 4,3 deutlich über dem Mittelwert der ISS/GemS mit 3,7.

Das Vertrauen in Institutionen und Akteur:innen des politischen Systems ist auch in der aktuellen ICCS-Studie 2022 bei einem höheren Niveau des politischen Wissens, von dem in der Sekundarstufe 2 ausgegangen werden kann, größer (vgl. Ziemes/Hahn-Laudenberg/Birindiba Batista 2024: 140). In Studien der Körber-Stiftung und der Bertelsmann Stiftung, in denen über 18-jährige Personen befragt wurden, zeigt sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene eine Zunahme des Vertrauens bei einem höheren Schulabschluss (vgl. Körber-Stiftung 2024; Bertelsmann Stiftung 2019: 76).

Vergleicht man die Schulformen, fällt auf, dass Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen bei sieben der abgefragten Akteur:innen die geringsten Werte angeben, unter anderem bei der Bundesregierung (MW = 2,4), politischen Parteien (MW = 2,3) und YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc. (MW = 2,3). Die letztgenannte Gruppe (YouTuber:innen etc.) ist auch in allen anderen Schulformen von einem geringen Vertrauen gekennzeichnet. Besondere Beachtung sollte jedoch das geringe Vertrauen in die Bundesregierung und die politischen Parteien finden, das deutlich unter den Mittelwerten der Gleichaltrigen an den anderen Schulformen liegt. Ähnlich große Unterschiede und damit ein geringeres Vertrauen zeigen sich auch bei Gerichten und der Europäischen Union. Nur in die Bundeswehr, die Wissenschaft, Wirtschaftsunternehmen, religiöse Einrichtungen und YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc. ist das Vertrauen ähnlich hoch wie an anderen Schulformen.

Abweichungen beim Vertrauen in Akteur:innen und Institutionen zeigen sich bei folgenden Gruppen im Vergleich mit der Gesamtkohorte: Schüler:innen, die zu

Hause weitere Sprachen als Deutsch sprechen, Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital und Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital (vgl. Tab. 74). Die Schüler:innen in den genannten Gruppen haben entsprechend der Kategorisierung teilweise Vertrauen in die Organisationen. Es lassen sich jedoch Mittelwertunterschiede feststellen.

Schüler:innen, die zu Hause auch oder ausschließlich arabisch oder türkisch sprechen, haben in alle Institutionen mit Ausnahme der religiösen Einrichtungen und der Gruppe der YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc. ein geringeres Vertrauen als die Gesamtheit der Befragten (vgl. Tab. 73). Besonders auffällig ist das geringere Vertrauen in Polizei, Gerichte, Europäische Union, Wissenschaft mit Mittelwerten, die um 0,4 niedriger sind als die der Gesamtkohorte. Nur für die Gruppe der religiösen Einrichtungen (MW = 3,5) geben die befragten Schüler:innen der Teilgruppe ein hohes Vertrauen an. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei Schüler:innen, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Tab. 73). Auch hier zeigt sich ein geringeres Vertrauen in alle Institutionen (mit Ausnahme der religiösen Einrichtungen, der YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc.) und in Wirtschaftsunternehmen. Die Abweichung der Mittelwerte von denen der Gesamtgruppe der Befragten ist hier jedoch geringer.

Mit der Zunahme des kulturellen Kapitals steigt das Vertrauen in die Polizei, Gerichte, Bundesregierung, politische Parteien, Europäische Union, Wissenschaft, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen. Dabei sind die Abweichungen zwischen Schüler:innen mit einem geringen kulturellem Kapital und denen mit einem mittleren beziehungsweise hohen kulturellem Kapital bei Gerichten, Europäischer Union sowie Wissenschaft und Umwelt- und Menschenrechtsgruppen hervorzuheben. Das Vertrauen fällt jedoch noch in dieselbe Kategorie („Teilweise vorhandenes Vertrauen“), mit Ausnahme der Gerichte und der Wissenschaft, bei denen die Befragten mit hohem kulturellem Kapital ein hohes Vertrauen angeben. Das Vertrauen in die Bundeswehr sowie Wirtschaftsunternehmen ist in allen Gruppen auf einem vergleichbar hohen Niveau. Ein abnehmendes Vertrauen bei Zunahme des kulturellen Kapitals zeigt sich bei religiösen Einrichtungen und YouTuber:innen, TikToker:innen und Influencer:innen etc.

Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust.

Angaben ausgewählter Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Sprachen zu Hause	Staatsangehörigkeit	
	Arabisch oder Türkisch (n = 167–172)	deutsch (und keine andere) (n = 618–631)	deutsch und weitere (n = 222–230)
Polizei	2,9 (SD = 1,2)	3,3 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,1)
Gerichte	3,1 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 1,0)
Bundeswehr	3,2 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,0)
Bundesregierung	2,9 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 1,0)
Politische Parteien	2,5 (SD = 1,0)	2,7 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 0,9)
Europäische Union	2,8 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 1,0)
Wissenschaft	3,2 (SD = 1,1)	4,0 (SD = 1,0)	3,5 (SD = 1,1)
Umwelt- und Menschenrechtsgruppen (Fridays for Future, Amnesty International, Greenpeace etc.)	2,9 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 1,1)
Wirtschaftsunternehmen	2,5 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 0,9)
Religiöse Einrichtungen (Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel etc.)	3,5 (SD = 1,2)	2,7 (SD = 1,2)	3,2 (SD = 1,2)
YouTuber:innen, TikToker:innen, Influencer:innen etc.	2,3 (SD = 1,2)	2,1 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,2)

Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust.

*Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)*

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 172–177)	mittel (n = 193–199)	hoch (n = 547–561)
Polizei	3,1 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,0)
Gerichte	3,2 (SD = 1,0)	3,4 (SD = 1,0)	3,7 (SD = 1,0)
Bundeswehr	3,3 (SD = 1,1)	3,5 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,1)
Bundesregierung	2,8 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 0,9)	3,0 (SD = 1,0)
Politische Parteien	2,5 (SD = 0,9)	2,7 (SD = 0,9)	2,7 (SD = 0,9)
Europäische Union	2,8 (SD = 1,0)	3,1 (SD = 1,0)	3,4 (SD = 1,0)
Wissenschaft	3,3 (SD = 1,1)	3,6 (SD = 1,1)	4,1 (SD = 1,0)
Umwelt- und Menschenrechtsgruppen (Fridays for Future, Amnesty International, Greenpeace etc.)	2,7 (SD = 1,0)	2,9 (SD = 1,1)	3,3 (SD = 1,1)
Wirtschaftsunternehmen	2,7 (SD = 1,0)	2,7 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 0,9)
Religiöse Einrichtungen (Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel etc.)	3,2 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 1,3)	2,6 (SD = 1,2)
YouTuber:innen, TikToker:innen, Influencer:innen etc.	2,4 (SD = 1,2)	2,2 (SD = 1,0)	2,1 (SD = 1,0)

6.3.10 Vertrauen in Medien und Parteien

Die befragten Schüler:innen vertrauen politischen Institutionen und Organisationen in einem unterschiedlich hohen Maße. Besonders interessant ist das Verhältnis von Medien und politischen Akteur:innen. Die Einstellung dazu beziehungsweise die allgemeine Einstellung zu Medien, Politiker:innen und Parteien wird mit fünf Items erhoben, die die Schüler:innen auf einer fünfstufigen Skala ablehnen oder denen sie zustimmen konnten. Die Skala reicht von „Trifft überhaupt nicht zu“ (Wert 1) bis „Trifft voll zu“ (Wert 5). 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“. Die Items fokussieren öffentlich-rechtliche Medien, soziale Medien und das Vertrauen in Medien sowie die Problemlösekompetenz der Parteien und die Umsetzung des Willens der Bürger:innen durch Politiker:innen. Insgesamt äußern sich die Befragten gegenüber Medien, Politik und Parteien eher misstrauisch.

Die Aussage „Öffentlich-rechtliche Medien (wie ARD, ZDF, rbb, funk) sind eine wichtige Säule unserer Demokratie“ trifft aus Sicht der Gesamtkohorte zu (MW=3,5) und wird mit einer hohen Zustimmung verbunden (vgl. Tab. 75). Entlang der Schulformen und Jahrgangsstufen zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede (vgl. Abb. 33). Gymnasialschüler:innen äußern häufiger ihre Zustimmung zu der Aussage. Diese Erkenntnis trifft sowohl auf die Klassenstufen 9–10 (MW=3,7) als auch die gymnasiale Oberstufe (MW=4,1) zu, wo jeweils eine hohe bis sehr hohe Zustimmung existiert. Schüler:innen, die eine Sekundarschule oder Gemeinschaftsschule besuchen, sehen die Bedeutung der öffentlich-rechtlichen Medien als Säule der Demokratie deutlich skeptischer. In der Sekundarstufe 2 (MW=3,6) kann noch von einer hohen Zustimmung gesprochen werden, wobei die Abweichung zu gleichaltrigen Gymnasialschüler:innen deutlich ist. In der Sekundarstufe 1 findet sich bei Schüler:innen an ISS/GemS nur eine teilweise Zustimmung (MW=2,9) und damit ein deutlicher Unterschied zur gleichen Altersgruppe am Gymnasium. Für Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen (MW=3,0) stellt sich das Ergebnis ähnlich dar. Auch hier wird der Bedeutung der öffentlich-rechtlichen Medien als wichtiger Bestandteil der Demokratie nur teilweise zugestimmt.

Auch im Gruppenvergleich entlang des kulturellen Kapitals werden Unterschiede bei den Mittelwerten deutlich. Mit der Zunahme des kulturellen Kapitals nimmt auch die Zustimmung zur Aussage, dass die öffentlich-rechtlichen Medien eine wichtige Säule der Demokratie seien, zu. Während Schüler:innen mit geringem

Im Folgenden findest Du verschiedene Aussagen zu Medien und Parteien. Wie sehr findest Du, dass diese Aussagen zutreffen?

Angaben der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

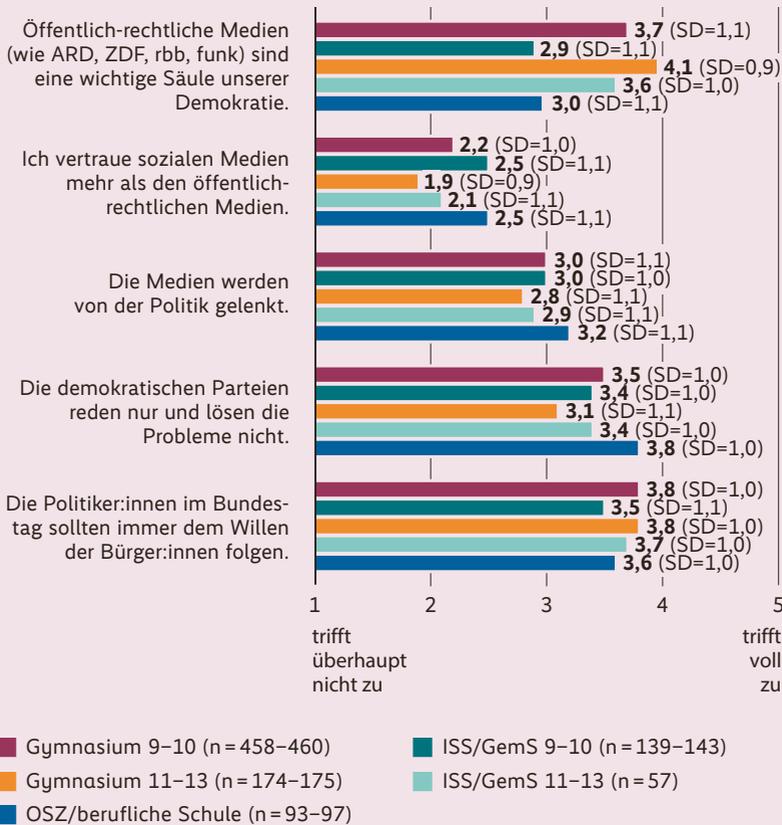
	Gesamtkohorte (n = 1.031–1.045)
Die Politiker:innen im Bundestag sollten immer dem Willen der Bürger:innen folgen.	3,7 (SD = 1,0)
Öffentlich-rechtliche Medien (wie ARD, ZDF, rbb, funk) sind eine wichtige Säule unserer Demokratie.	3,5 (SD = 1,1)
Die demokratischen Parteien reden nur und lösen die Probleme nicht.	3,4 (SD = 1,0)
Die Medien werden von der Politik gelenkt.	3,0 (SD = 1,1)
Ich vertraue sozialen Medien mehr als den öffentlich-rechtlichen Medien.	2,2 (SD = 1,1)

kulturellen Kapital im Mittel (MW = 3,0) nur teilweise zustimmen, tun dies Befragte mit hohem kulturellen Kapital (MW = 3,8) in hohem Maße (vgl. Tab. 76).

Die Werte der Zustimmung zum vorherigen Item spiegeln sich im Antwortverhalten bei der zweiten Aussage wider. Der Aussage „Ich vertraue sozialen Medien mehr als den öffentlich-rechtlichen Medien“ stimmen im Schulform- und Jahrgangsstufenvergleich nur die Gruppen der Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen (MW = 2,5) und der Schüler:innen der Klassen 9–10 an einer ISS/GemS (MW = 2,5) teilweise zu. Beide Gruppen äußern auch die geringste Zustimmung zur Bedeutung der öffentlich-rechtlichen Medien für die Demokratie. Im Gruppenvergleich lässt sich feststellen, dass Schüler:innen am Gymnasium unabhängig vom Jahrgang und Schüler:innen der ISS/GemS in der Sekundarstufe 2 öffentlich-rechtlichen Medien mehr vertrauen als sozialen Medien und die Aussage nur wenig

Im Folgenden findest Du verschiedene Aussagen zu Medien und Parteien. Wie sehr findest Du, dass diese Aussagen zutreffen?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



Zustimmung findet. Auch bei diesem Item bestehen Unterschiede je nach kulturellem Kapital: Mit Zunahme des kulturellen Kapitals sinkt zugleich das Vertrauen in soziale Medien und das Vertrauen in öffentlich-rechtliche Medien steigt.

Die Aussage, dass die Medien durch die Politik gelenkt werden, trifft bei den Befragten auf eine teilweise Zustimmung (MW = 3,0). Zwischen den Schulformen, der Jahrgangsstufe oder weiteren Vergleichsgruppen bestehen keine großen Unterschiede. Die teilweise Zustimmung zur Aussage ist jedoch für die politische Bildung von großer Bedeutung, da damit ein eher geringes Vertrauen in die Unabhängigkeit der Medien und gleichzeitig die Annahme deutlich wird, dass Medien nicht frei berichten können und ihnen gegebenenfalls nicht vertraut wird. Bereits in der letzten Studie zeigten sich bei dieser Aussage ähnliche Ergebnisse (vgl. Achour/Höppner/Jordan 2020: 119). In Anbetracht der Falschinformationen oder der starken Nutzung der sozialen Medien für die Meinungsbildung durch Parteien stellt das geringe Vertrauen in (öffentlich-rechtliche) Medien eine Herausforderung für die Demokratie dar und muss im Rahmen schulischer politischer

Tab. 76

Zustimmung der Schüler:innen zu ausgewählten Aussagen über Medien und Parteien

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 172–177)	mittel (n = 193–199)	hoch (n = 547–561)
Öffentlich-rechtliche Medien (wie ARD, ZDF, rbb, funk) sind eine wichtige Säule unserer Demokratie.	3,0 (SD = 1,1)	3,4 (SD = 1,0)	3,8 (SD = 1,1)
Ich vertraue sozialen Medien mehr als den öffentlich-rechtlichen Medien.	2,6 (SD = 1,1)	2,4 (SD = 1,1)	2,1 (SD = 1,0)

Bildung adressiert werden. Beispielsweise ist die stärkere Berücksichtigung der Aspekte Medien und Digitalisierung, die aktuell eher selten im Politikunterricht (vgl. Kap. 6.1.3) thematisiert werden, zu nennen.

In einer Studie der Körber-Stiftung (2024) stimmen nur 36 % der befragten Personen der Aussage „Die Medien in Deutschland kontrollieren die Politik mit der nötigen Unabhängigkeit und Objektivität“ zu, was die teilweise Zustimmung zum Item in dieser Studie auch über die Zielgruppe der Befragung hinaus bestätigt und offenbart, dass es sich nicht lediglich um ein „Jugendproblem“ handelt. Auch in weiteren Studien zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Befragten nur wenig oder gar kein Vertrauen in öffentlich-rechtliche Medien ausdrückt (vgl. Best et al. 2023: 27). Laut der aktuellen Mitte-Studie sinkt das Vertrauen in Medien im Vergleich zu den vorherigen Studien deutlich (vgl. Küpper/Sandal-Önal/Zick 2023: 112).

Des Weiteren sprechen die befragten Schüler:innen den demokratischen Parteien eine eher geringe Problemlösekompetenz zu: Die Aussage „Die demokratischen Parteien reden nur und lösen die Probleme nicht“ trifft in der Gesamtkohorte teilweise auf Zustimmung (MW=3,4). In Teilgruppen (zum Beispiel Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen, aber auch Gymnasialschüler:innen in den Jahrgangsstufen 9–10) geben die Befragten sogar eine hohe Zustimmung zu der Aussage an.

Unabhängig von der Schulform, der Jahrgangsstufe und auch weiteren Vergleichsmerkmalen trifft die Aussage „Die Politiker:innen im Bundestag sollten immer dem Willen der Bürger:innen folgen“ auf eine hohe Zustimmung (MW=3,7). Die populistische Prägung der Aussage und das sich abzeichnende Politik- und Demokratieverständnis der Befragten zwischen dem Wunsch nach Responsivität und der Realität von Repräsentation stellen eine Herausforderung für Politik und politische Bildung dar. Möglich ist jedoch auch, dass die populistische Prägung der Aussage von den Schüler:innen nicht zwingend erfasst wurde, sondern sie in Abgrenzung zu autoritären Strukturen, in denen Politiker:innen dem Willen der Bürger:innen keine Beachtung schenken, gelesen und daher positiv konnotiert wurde.

Die Ergebnisse zu beiden Aussagen sollten als Impulse für die Kommunikation von politischen Prozessen dienen, die das Verhältnis von Responsivität und Repräsentation im politischen System adressieren. In einer Studie zum Demokratievertrauen der deutschen Bevölkerung können Best, Decker, Firscher und Küppers (2023) zeigen, dass für fast drei Viertel der Befragten die Schwerfälligkeit der

Demokratie ein großes oder sehr großes Problem darstellt und für über 80 % die ausbleibende Umsetzung von Wahlversprechen als ein solches Problem wahrgenommen wird (vgl. Best et al. 2023: 32).

In einer Zeit vielfältiger Krisen, die immer wieder politische Antworten erfordern, ist das Vertrauen in die grundsätzliche Kompetenz von Politik, Demokratie und Politiker:innen (Responsivität), Lösungen und Antworten zu finden, essenziell, letztendlich auch um die Resilienz zu stärken. Die Politik steht vor der Aufgabe, Angebote und Kommunikationswege zu schaffen, um Schüler:innen ein besseres Verständnis der Prozesse zu ermöglichen und dadurch wieder Vertrauen aufzubauen. Politiker:innen müssen sich professionalisieren, um in Kooperation mit der politischen Bildung ein (besseres) Verständnis über politische Prozesse (wieder-)herzustellen. Formate für den direkten Austausch zwischen Politik und Schüler:innen können dafür ein wichtiger Ansatzpunkt sein und Prozesse, Abwägungen und Herausforderungen in der Lebenswelt der Schüler:innen und in politischen Prozessen für beide Seiten kenntlich machen.

6.3.11 Sonntagsfrage: kein Rechtsruck

Die sogenannte Sonntagsfrage wird in der Meinungs- und Wahlforschung verwendet, um die Wahlabsicht in Umfragen zu erheben. Zwischen Wahlen können so Wahlneigungen gemessen und zum Messzeitpunkt die aktuelle politische Stimmung in der Gesellschaft ermittelt werden. Rückschlüsse auf den Wahlausgang sind aber oft nur bedingt möglich, da sich viele Wähler:innen erst kurz vor der Wahl entscheiden. Von besonderem Interesse ist die Wahlfrage mit Blick auf die Schüler:innen vor dem Hintergrund, dass Ende des Jahres 2023 das Wahlalter für die Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus auf 16 Jahre abgesenkt wurde (Senat von Berlin 2023). Diese Regelung hatte zuvor nur für die Wahlen zu den Bezirksverordnetenversammlungen und für die Wahl zum Europäischen Parlament gegolten. Das heißt, die Wahlabsicht von Berliner Schüler:innen hat gerade für die Berliner Landespolitik eine besondere Relevanz.

In dieser Befragung wurden alle Schüler:innen, auch solche, die jünger waren als 16 Jahre, nach ihrer Wahlabsicht (Zweitstimme) wie folgt gefragt: „In Berlin wirst Du mit 16 wählen können. Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? (Mit der Erststimme wählt man konkrete Kandidat:innen, danach fragen wir hier nicht.)“ Zur Auswahl standen folgende Parteien: CDU, SPD, Bündnis 90/

Die Grünen, Die Linke, FDP, AfD, BSW. Die Befragten konnten sich des Weiteren für die Antwortmöglichkeit „Sonstige“ entscheiden und diese Partei eintragen sowie „Ich würde nicht wählen gehen“ ankreuzen.

Die Europawahl vom 9. Juni 2024 fand am Sonntag vor dem Beginn der Befragung der Schüler:innen statt. Die Ergebnisse lassen sich also auch in diesem Kontext betrachten und in Bezug zu den Wahlergebnissen setzen. Allerdings ist dies nur mit Vorsicht möglich, da sich wie dargelegt die geäußerte Wahlabsicht häufig von der tatsächlichen Wahlentscheidung unterscheidet, ebenfalls kann die Europawahl nicht mit der Wahl zum Berliner Abgeordnetenhaus, um die es hier ging, gleichgesetzt werden. Interessante Trends lassen sich aber an den Ergebnissen dennoch ablesen. Da die Jungwähler:innen bei der Europawahl (ab 16 Jahren) eher der hier befragten Alterskohorte entsprechen als die Wähler:innen ab 18 bei der Bundestagswahl 2025, fokussiert die folgende Ausführung die Ergebnisse der Europawahl.

In Deutschland konnte die AfD bei dieser – und dann schließlich auch bei der Bundestagswahl – deutliche Gewinne erzielen, ebenfalls die CDU. Dagegen verloren die Parteien der Regierungskoalition aus SPD, Grünen und FDP, insbesondere die Grünen, Stimmen, aber bei der Europawahl auch Die Linke. Insgesamt lässt sich EU-weit ein Rechtsruck konstatieren (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2024). Auch viele der 16- bis 24-jährigen Wähler:innen haben bei der Europawahl die AfD gewählt. Ein anderer Trend unter Jungwähler:innen spiegelte sich in der Entscheidung für Kleinstparteien wider.

In Berlin allerdings konnten entgegen diesem Trend die Grünen bei der Europawahl mit gut 19,6% die meisten Stimmen insgesamt verzeichnen, gefolgt von den Stimmen für die sonstigen Parteien (17,7%) und für die CDU mit 17,6%. Bei den Wähler:innen zwischen 16 und 24 Jahren erhielten laut Wahlstatistik (Amt für Statistik Berlin Brandenburg 2024a) eindeutig die sonstigen Parteien mit 35,3% die meisten Stimmen, es folgten die Grünen (15,7%) und Die Linke (14,5%). Die AfD wurde von 8,3% gewählt. Damit gehören die Jungwähler:innen in Berlin mit den 25- bis 34- sowie den über 70-Jährigen zu den Altersgruppen, die diese Partei am wenigsten gewählt haben. Auffällig ist, dass die Volksparteien CDU (8,6%) und SPD (6,7%) nur wenige Stimmen der jüngsten Wähler:innengruppe erhielten. Die SPD liegt nahezu gleichauf mit dem BSW (6,6%), das vor allem von den älteren Berliner Wähler:innen etwa doppelt so viele Stimmen erhält (Amt für Statistik Berlin Brandenburg 2024b).

Die Ergebnisse dieser Studie werden unter den folgenden Schwerpunkten ausgewertet: Ergebnisse der Gesamtkohorte (inklusive Geschlechter- und Ost-West-Vergleich), Schulform- und Jahrgangsvergleich für die Klassen 9–10 sowie für die Jahrgänge 11–13, Wahlabsicht zugunsten der AfD und des BSW sowie die Sonntagsfrage im Migrationskontext.

Wahlabsichten der Gesamtkohorte

In der Gesamtkohorte würde mit 13,2% der größte Anteil der befragten Schüler:innen die Grünen wählen, der Wert ist im Geschlechtervergleich bei den weiblichen Befragten mit 19,4% höher als bei den männlichen Befragten, die zu 14,2% entweder die Grünen oder die SPD wählen würden (vgl. Tab. 77). Im Ost-West-Vergleich⁷⁸ erhalten die Grünen in den Westbezirken ebenfalls mit 17% die meisten Stimmen (Ostbezirke: 11,5%), gefolgt von der CDU mit 15,4% (Ostbezirke: nur 5,3%). Dort würden mit 15,3% die befragten Schüler:innen am ehesten die SPD wählen (ähnlich hoch wie in den Westbezirken: 13,8%), am höchsten ist die Zustimmung in den Ostbezirken allerdings zu den sonstigen Parteien (17,6%; Westbezirke: 15,9%).

Bei der Gesamtkohorte folgen mit 12,1% die sonstigen Parteien, welche die meisten Stimmen nach den Grünen erhalten. Das heißt, auch bei den hier befragten Schüler:innen zeigt sich der Trend, wie bei der Europawahl, Kleinstparteien zu wählen. SPD (11,1%) und CDU (10,4%), aber auch Die Linke (9,8%) werden etwas seltener als die Grünen angegeben. Aber alle diese Parteien liegen vergleichsweise dicht beieinander. Insgesamt fällt auf, dass keine Partei wirklich hohe Zustimmungswerte (über 20%) in der Gesamtkohorte erhält. Dies unterscheidet sich von den Ergebnissen der folgenden Gruppenvergleiche. Zugleich lässt sich aber Politiker:innen und Parteien in Berlin empfehlen, den Kontakt verstärkt zu jungen Menschen zu suchen und eine attraktive politische Bildungsarbeit aufzusetzen. Dies ist umso wichtiger aufgrund des nur teilweise vorhandenen Vertrauens, das die Schüler:innen den politischen Parteien insgesamt aussprechen (vgl. Kap. 6.3.10). Schule und Politikunterricht können Orte sein, um mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen.

⁷⁸ Die Ergebnisse können hier aber nur mit Vorsicht interpretiert werden, da sich einerseits die Gruppengrößen sehr unterscheiden (ehemaliges Ostberlin n = 131; ehemaliges Westberlin n = 617) und nach der Bezirksreform mit Friedrichshain-Kreuzberg und Mitte (bestehend aus den alten Westbezirken Tiergarten, Wedding und dem Ostbezirk Mitte) keine eindeutigen Zuordnungen zu ehemals Ost oder West möglich sind. Daher wurden die Angaben der Befragten aus Friedrichshain-Kreuzberg und Mitte aus den Berechnungen ausgenommen.

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent)

	Gesamtkohorte (n = 1.302)
Bündnis 90/Die Grünen	13,2%
Sonstige	12,1%
SPD	11,1%
CDU	10,4%
Die Linke	9,8%
BSW	7,5%
Ich würde nicht wählen gehen.	6,7%
AfD	4,5%
FDP	2,8%
Missing Values	22,0%

Das BSW, das zum ersten Mal bei der Europawahl antrat, erhält in unserer Befragung 7,5% der Stimmen in der Gesamtkohorte, ist somit nicht abgeschlagen, aber auch kein überraschender Ausreißer nach oben. Größere Anteile würden das BSW in den Gruppen wählen, die Migrationsgeschichten mitbringen oder mit einem geringeren kulturellen Kapital (s. u.) positioniert sind. Besonders wenige Befragte würden die FDP wählen (2,8%). Dies entspricht dem aktuellen Trend, wie er sich in der Europa- und den Landtagswahlen 2024 sowie der Bundestagswahl 2025 zeigte: Die FDP hat bei der Europawahl schlecht abgeschnitten, bei den Landtagswahlen in Brandenburg, Thüringen und Sachsen sowie bei der Bundestagswahl 2025 hat sie die 5%-Hürde nicht nehmen können. In den Gruppen-

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Prozent)

	Geschlecht		
	weiblich (n=520)	männlich (n=423)	divers (n=17)
CDU	11,9%	13,0%	11,8%
SPD	13,1%	14,4%	5,9%
Bündnis 90/Die Grünen	19,4%	14,2%	17,6%
Die Linke	14,2%	10,6%	11,8%
FDP	1,9%	5,4%	5,9%
AfD	2,5%	9,0%	11,8%
BSW	7,1%	10,4%	0,0%
Sonstige	16,3%	12,1%	29,4%
Ich würde nicht wählen gehen.	8,1%	9,0%	0,0%
Missing Values	5,4%	1,9%	5,9%

vergleichen hingegen liegt die FDP bei den Schüler:innen der Oberstufe an den Gymnasien (5,7%) und den ISS/GemS über 5% (6,9%). Ähnliche Ergebnisse erzielt sie bei den befragten Schüler:innen über 18 Jahre sowie bei Befragten mit geringerem kulturellen Kapital ohne familiäre Migrationsgeschichte.⁷⁹ Dieser

⁷⁹ Operationalisiert anhand der Kategorie, dass sie nur deutsch zu Hause sprechen. Da es sich um mehrere Vergleichskategorien handelt, sind Überschneidungen zwischen den Gruppen möglich, der Ergebnistrend bleibt jedoch aussagekräftig.

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Schüler:innen nach Alter (in Prozent)

	Alter		
	unter 16 (n=281)	16–17 (n=495)	über 18 (n=119)
CDU	10,7%	13,9%	5,9%
SPD	15,7%	14,3%	6,7%
Bündnis 90/Die Grünen	14,6%	20,8%	13,4%
Die Linke	14,9%	11,1%	13,4%
FDP	2,1%	3,8%	5,9%
AfD	4,6%	3,6%	10,9%
BSW	7,8%	8,5%	12,6%
Sonstige	14,2%	14,3%	19,3%
Ich würde nicht wählen gehen.	8,9%	7,3%	9,2%
Missing Values	6,4%	2,2%	2,5%

insgesamt verhaltene Zuspruch der befragten Schüler:innen fällt auf, weil sich bei der letzten Bundestagswahl 2021 viele Jungwähler:innen neben den Grünen für die FDP entschieden hatten.

Für die hier befragten Berliner Jugendlichen lässt sich kein Rechtsruck berichten, die AfD erhält lediglich 4,5%. Dabei sind es auffällig mehr männliche Lernende (9,0%) als weibliche (2,5%), die die AfD wählen würden (vgl. Tab. 78). Ein Befund, der sich sowohl mit (Jugend-)Studien deckt (Albert/Schneekloth 2024; Zick/Küp-

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochenen Sprachen (in Prozent)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 123)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 62)
CDU	18,6%	17,7%
SPD	17,8%	11,3%
Bündnis 90/Die Grünen	4,2%	8,1%
Die Linke	10,2%	9,7%
FDP	0,0%	6,5%
AfD	7,6%	17,7%
BSW	12,7%	14,5%
Sonstige	11,9%	11,3%
Ich würde nicht wählen gehen.	16,9%	1,6%
Missing Values	4,1%	1,6%

per/Mokros 2023; Schnetzer/Hampel/Hurrelmann 2024) als auch mit den Ergebnissen der Landtagswahlen in Sachsen, Thüringen und Brandenburg im Herbst 2024 sowie der Bundestagswahl 2025. Es gibt aber auch auffällige Ausreißer nach oben entlang der Gruppenvergleiche: Bei Befragten mit geringem kulturellem Kapital, die zu Hause nur deutsch sprechen, würde die AfD – neben der CDU – die meisten Stimmen erhalten (17,7%) (vgl. Tab. 80). Diese Gruppe gibt beispielsweise

auch an, dass sie seltener als alle anderen Gruppen über Politik insgesamt, aber auch konkret in der Schule diskutiert (vgl. Kap. 6.3.2). Ebenfalls höher als in der Gesamtkohorte, aber jeweils nicht am höchsten, sind die Zustimmungswerte für die AfD bei Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen (14,4 %), bei Befragten ab 18 Jahren (10,9 %, vgl. Tab. 79),⁸⁰ von denen in dieser Befragung ein Großteil auch die OSZ/beruflichen Schulen besucht, und bei Befragten mit geringem kulturellen Kapital (10,4 %).

In einem vorsichtigen Ost-West-Vergleich zeigt sich eine höhere Zustimmung zur AfD mit 11,5 % unter Befragten in den Ostbezirken der Stadt (Westbezirke: 4,5 %) (vgl. Tab. 81).

Ein weiteres, recht junges politisches Angebot in der deutschen Parteienlandschaft ist das Bündnis Sahra Wagenknecht (BSW). Der schnelle Aufstieg der Partei und der Wahlkampf für die Europawahl vor der Befragung sowie der beginnende Wahlkampf für die Landtagswahlen in Sachsen, Thüringen und Brandenburg während des Befragungszeitraums sind ebenfalls für die Einordnung der Ergebnisse von Relevanz. Auch wenn das BSW bei der Bundestagswahl 2025 nicht die 5%-Hürde nehmen konnte, ist es im Befragungszeitraum in Teilen für die an der Studie teilnehmenden Schüler:innen so attraktiv, dass viele es wählen würden. Auch im Vergleich mit den Ergebnissen zur Europawahl ist dies auffällig, weil dort nur 6,3 % der Jungwähler:innen laut Wahlstatistik dieser Partei ihre Stimme gegeben haben. Besonders bei den Befragten an den ISS/GemS erhält das BSW eine vergleichsweise hohe Zustimmung, sowohl in den Klassen 9–10 (12,8 %) als auch in der gymnasialen Oberstufe (15,5 %) – wobei hier auf die eher kleine Befragtenkohorte zu verweisen ist.

Obwohl das BSW eher migrationskritische Politikangebote unterbreitet, sind es in dieser Befragung häufiger die Lernenden mit eigenen Migrationsgeschichten⁸¹ als die ohne, die der Partei ihre Stimme geben würden (vgl. Tab. 82): Bei den Befragten, die neben Deutsch auch andere Sprachen zu Hause sprechen, sind es

⁸⁰ Die höchsten Zustimmungswerte erhalten von den Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen die sonstigen Parteien (19,0 %) beziehungsweise sie würden nicht wählen gehen (16,0 %). Von den Befragten ab 18 Jahren erhalten ebenfalls die sonstigen Parteien (19,3 %), die Grünen und Die Linke (jeweils 13,4 %), von den Befragten mit geringem kulturellen Kapital die CDU (18,5 %) und die SPD (14,8 %) die meisten Stimmen.

⁸¹ Operationalisiert anhand der Frage, ob zu Hause nur Deutsch oder Deutsch und andere Sprachen gesprochen werden, sowie anhand einer weiteren Staatsangehörigkeit als der deutschen, keiner deutschen oder gar keiner Staatsangehörigkeit.

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Schüler:innen nach ehemaligen Ost- und Westbezirken (in Prozent)

	Bezirk	
	ehemaliges Ostberlin (n=131)	ehemaliges Westberlin (n=617)
CDU	5,3%	15,4%
SPD	15,3%	13,8%
Bündnis 90/Die Grünen	11,5%	17,0%
Die Linke	12,2%	10,9%
FDP	4,6%	3,4%
AfD	11,5%	4,5%
BSW	11,5%	8,1%
Sonstige	17,6%	15,9%
Ich würde nicht wählen gehen.	4,6%	7,8%
Missing Values	6,1%	3,2%

12,0%. Von den Befragten, die nur Deutsch zu Hause sprechen, würden nur 5,9% (Gesamtkohorte: 7,5%) das BSW wählen. Anders verhält es sich bei denjenigen, die nur andere Sprachen als Deutsch zu Hause sprechen, hier liegt die Wahlab-sicht zugunsten des BSW lediglich bei 5,3%. Vergleichsweise hoch sind mit 10,4% auch die Zustimmungswerte bei den Befragten, die angeben, eine weitere oder eine andere Staatsbürgerschaft als die deutsche oder gar keine Staatsbürgerschaft zu haben. Befragte mit nur deutscher Staatsbürgerschaft würden das BSW zu 7,9% wählen – also ähnlich viele wie in der Gesamtkohorte (7,5%).

Ebenfalls würden häufiger Befragte mit einem geringeren (12,7%) oder einem mittleren (11,0%) kulturellen Kapital für das Bündnis stimmen als diejenigen mit einem hohen kulturellen Kapital (6,8%). Bei den Befragten mit einem geringeren kulturellen Kapital sind es allerdings eher Schüler:innen ohne familiäre Migrationsgeschichten⁸² (14,5%) als diejenigen mit familiärer Migrationsgeschichte (12,7%), die für das BSW stimmen würden. Je älter die Befragten sind, umso eher würden sie ihre Stimme dem BSW geben: die unter 16-jährigen zu 7,8%, die 16- bis 17-jährigen zu 8,5% und diejenigen, die 18 Jahre oder älter sind, zu 12,6% (vgl. Tab. 79).

Beim Ost-West-Vergleich ist die Diskrepanz bei der BSW-Wahlabsicht weniger gravierend als zum Beispiel bei der AfD, der CDU und dem Bündnis 90/Die Grünen. 11,5% der Schüler:innen aus dem Ostteil der Stadt würden dem BSW ihre Stimme geben, 8,1% aus dem Westteil.

Ergebnisse nach Schulformen in den Jahrgängen 9–10

In den Klassen 9–10 an den ISS/GemS liegt die CDU vorn. 25,0% der befragten dortigen Schüler:innen geben an, dass sie ihr ihre Zweitstimme geben würden. An den Gymnasien sind es in den Klassen 9–10 hingegen 11,6%. Dort würden die meisten Schüler:innen mit 20,4% die Grünen wählen. Dies würden an den ISS/GemS nur 4,1% tun. Die jeweils am meisten präferierten Parteien an beiden Schulformen unterscheiden sich deutlich (vgl. Abb. 34): An den Gymnasien erhalten von den Schüler:innen der Klassen 9–10 die SPD und Die Linke jeweils gut 13%, an den Sekundarschulen würden die Stimmen in vergleichbarer Höhe auf das BSW (12,8%) und die SPD (12,2%) entfallen. Die FDP erhält in beiden Schulformen in den Klassen 9–10 mit Werten deutlich unter 5% sehr wenig Zustimmung. Ähnlich verhält es sich mit der AfD bei den Schüler:innen der Klassen 9–10 am Gymnasium, die lediglich von 3,8% gewählt werden würde. Etwas höhere Zustimmungswerte auch als von der Gesamtkohorte (4,5%) erhält die AfD allerdings von den Schüler:innen der ISS/GemS in den Jahrgängen 9–10 mit 6,1%. Auffällig ist bei dieser Befragtengruppe ebenso der vergleichsweise hohe Anteil derjenigen, die Wahlabsistenz angeben, mit 15,5%. Dass sich dies nicht allein mit dem Alter – der Großteil ist unter 16 und kann daher de facto noch nicht an Wahlen teilnehmen – erklären lässt, legt der Vergleichswert der Gymnasialschü-

⁸² Operationalisiert anhand der Frage, ob zu Hause nur Deutsch oder Deutsch und andere Sprachen oder nur andere Sprachen gesprochen werden.

ler:innen der Klassen 9–10 von lediglich 6,7% nahe. Höher als an den ISS/GemS in den Jahrgangsstufen 9–10 ist der Prozentsatz derjenigen, die angeben, nicht wählen gehen zu wollen, nur bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen mit 16,0% beziehungsweise einigen Befragtengruppen mit Migrationsgeschichte (s. u.). Da von den Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen ein beträchtlicher Teil vermutlich vorher die ISS/GemS besucht hat, sei hier darauf verwiesen, wie wichtig es ist, gerade an diesen Schulformen Angebote politischer Bildung und möglicherweise Austauschtreffen mit Politiker:innen aufzusetzen, um die Schüler:innen frühzeitig in den Klassen 9–10 und langfristig (an den OSZ/beruflichen Schulen) für Wahlen zu gewinnen. So ist im Kontrast auffällig, dass die Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe sowohl am Gymnasium (1,7%) als auch an den ISS/GemS (3,4%) äußerst selten angeben, nicht wählen gehen zu wollen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in den Klassen 9–10 die CDU für die Schüler:innen an den ISS/GemS sowie die Grünen für die Schüler:innen an den Gymnasien am meisten „Profil“ zu haben scheinen. Es folgen dann an den Gymnasien Die Linke (13,7%) und die SPD (13,1%), an den ISS/GemS das BSW (12,8%) und die SPD (12,2%). Auffällig ist, dass bei dieser Befragung Die Linke für die Berliner Schüler:innen vor dem Wahlkampf für die Bundestagswahl 2025 schon als attraktiv wahrgenommen wird.

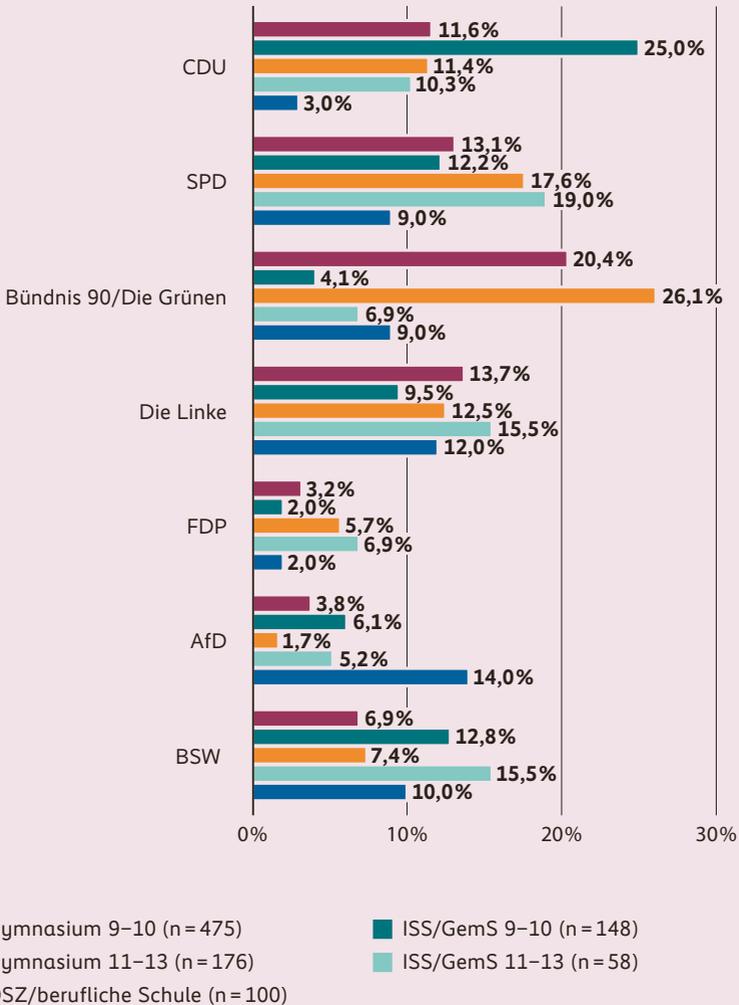
Ergebnisse nach Schulformen in den Jahrgängen 11–13

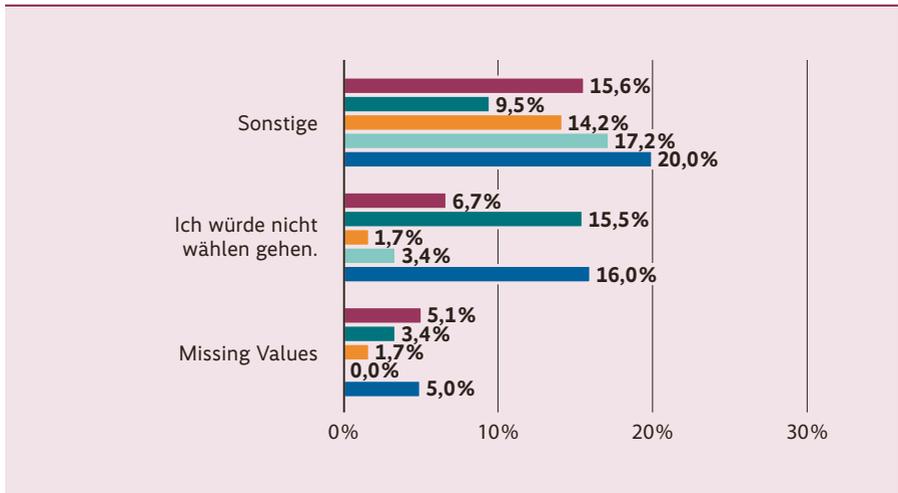
Im Gruppenvergleich der Jahrgänge 11–13 (vgl. Abb. 34) setzt sich am Gymnasium der Trend zur (potenziellen) Wahl der Grünen fort: 26,1% der befragten dortigen Schüler:innen würden diese Partei wählen, aber nur 6,9% an den ISS/GemS. Ein Einflussfaktor mag dabei das höhere kulturelle Kapital der Gymnasialschüler:innen sein. So äußern im Gruppenvergleich 22,8% der Befragten mit hohem kulturellem Kapital ihre Wahlabsicht zugunsten der Grünen, während dies nur 5,3% der Befragten mit geringem kulturellem Kapital tun. Auch die Befragten, die nur deutsch zu Hause sprechen, würden mit 21,9% am häufigsten die Grünen wählen.

An den ISS/GemS erhält hingegen die meisten Stimmen die SPD mit 19%, gefolgt von der Linken und dem BSW mit einem jeweils gleich hohen Stimmenanteil von 15,5%. Für die CDU stimmen an den ISS/GemS in den Jahrgängen 11–13 gut 10%, an den Gymnasien gut 11%. Da die Gruppe der Schüler:innen an den ISS/GemS deutlich kleiner als die anderen Gruppen ist, sind die Ergebnisse, die sich für die CDU sehr von denen in den Klassen 9–10 der ISS/GemS unterscheiden,

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent)





nur mit Vorsicht zu interpretieren. Die Zustimmungswerte der AfD reduzieren sich in der gymnasialen Oberstufe an beiden Schulformen noch einmal im Vergleich zu den Klassen 9–10 auf 1,7% (Gymnasium) und 5,2% (ISS/GemS). Auch geben nur sehr wenige Schüler:innen (1,7% am Gymnasium, 3,4% an den ISS/GemS) an, dass sie nicht wählen gehen würden. Insbesondere die letzten beiden Ergebnisse verweisen auf einen möglichen positiven Zusammenhang von (Zugang zu) höherer Bildung (Abitur) und Ablehnung rechter Einstellungen sowie „positiver“ Wahlabsicht, wie er sich häufig empirisch bestätigt (Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker et al. 2024b).

Der Trend, dass hingegen ein niedriger Bildungshintergrund/-abschluss eher mit einer Wahlabstinz oder der Wahl (rechts-)populistischer Parteien zusammenhängen kann, scheint sich an den Antworten der Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen in Teilen ablesen zu lassen. Diesen Trend zu durchbrechen, erfordert somit eine besondere Aufmerksamkeit für die politische Bildung. 14,0% der befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen würden die AfD wählen, die somit von den einzeln ausgewiesenen Parteien die meisten Stimmen in dieser Gruppe erhält und besonders demokrateskeptische und die Gesellschaft spaltende Positionen bedient. Abgesehen von den Befragten mit geringem kulturellen

Kapital, die zu Hause nur deutsch sprechen (17,7%), erhält die AfD in keiner anderen Gruppe eine so hohe Zustimmung.⁸³

Für die OSZ/beruflichen Schulen zeigt sich somit nicht derselbe Trend wie an den allgemeinbildenden Schulen, dass mit zunehmendem Alter die Absicht, die AfD zu wählen, abnimmt. Höher als die Zustimmung zur AfD ist allerdings bei den hier befragten Schüler:innen der OSZ/beruflichen Schulen die Wahlabsicht zugunsten sonstiger Parteien mit 20,0%. Ebenfalls besonders hoch ist die potenzielle Wahlabstinz mit 16,0%. Die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen zeigen auch im Vergleich mit allen anderen Gruppen die geringsten Werte beim Vertrauen in die politischen Parteien (vgl. Kap. 6.3.9 und 6.3.10). Das heißt, insgesamt sind es 50% der hier befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen, deren Stimmen nicht den demokratischen Parteien jenseits der 5%-Hürde zufallen. Von denen erhalten die meisten Stimmen Die Linke mit 12,0%, das BSW mit 10,0% und die SPD sowie Bündnis 90/Die Grünen mit jeweils 9,0%. Die CDU mit 3,0% und die FDP mit 2,0% sind deutlich abgeschlagen.

Sonntagsfrage und Migrationskontext

Aufschlussreiche Schlussfolgerungen ermöglichen die Ergebnisse auch, wenn sie im Migrationskontext interpretiert werden. In dieser Befragung nähern wir uns der Kategorie „Familiäre Migrationsgeschichte“ anhand der Indikatoren „Sprache(n) neben Deutsch, die zu Hause gesprochen wird/werden“ sowie „Andere Staatsangehörigkeit(en) als die deutsche“. Befragte, auf die diese Merkmale zutreffen und die somit vermutlich in einem Migrationskontext aufwachsen, geben zum Beispiel häufiger als die anderen Gruppen an – abgesehen von den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen (16,0%) –, nicht wählen gehen zu wollen (vgl. Tab. 82). Die Werte sind auch im Vergleich mit der Gesamtkohorte (6,7%) hoch. Von einer geringeren Wahlabsicht von Menschen mit Migrationsgeschichte⁸⁴ berichtet beispielsweise auch der Sachverständigenrat für Migration und Integration (SVR 2022) anhand von Umfrageergebnissen. Dies lässt sich deutlich als Auftrag an die Par-

⁸³ Wie oben berichtet: Der Wert ist noch einmal beachtlich höher als bei der Gesamtgruppe von Lernenden mit geringem kulturellen Kapital, von denen 10,6% die AfD wählen würden. Von den Schüler:innen mit hohem kulturellen Kapital würden der AfD lediglich 3,3% ihre Stimme geben.

⁸⁴ Als „Personen mit Migrationshintergrund“ gelten Menschen, die selbst oder deren Eltern nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden. Als „Menschen mit Migrationsgeschichte“ gelten Personen, die seit 1950 selbst zugewandert sind oder deren Eltern beide zugewandert sind, vgl. Statistisches Bundesamt (2023).

teien interpretieren, sich noch engagierter um (Jung-)Wähler:innen mit Migrationsgeschichte zu bemühen. Befragte mit Migrationsgeschichte zeigen sich in der Tendenz auch etwas weniger interessiert an Politik, wenn aber auch noch in der Kategorie „Interessiert bis stark interessiert“ (vgl. Kap. 6.3.1). Eine Ausnahme stellt die Gruppe dar, die zu Hause nur andere Sprachen als Deutsch spricht. Insofern kann aber auch eine Chance in der politischen Bildung und im Politikunterricht liegen, besonders auf Interessen von Schüler:innen mit Migrationsgeschichten in Verbindung mit politischer Teilhabe, speziell auch Wahlen, zu reagieren.

Die Befragten, die zu Hause nur andere Sprachen als Deutsch sprechen, würden am ehesten mit 23,7% nicht wählen gehen oder die SPD wählen (21,1%). Bei diesen Befragten lässt sich vermuten, dass sie auch kein Wahlrecht haben. Der hohe Anteil von fast einem Viertel dieser Gruppe, der nicht wählen gehen würde, wenn am nächsten Sonntag in Berlin Wahlen wären, spiegelt deutlich wider, dass sie sich nicht einmal hypothetisch (gefragt wurde nach der Wahlabsicht) zur politischen Teilhabe eingeladen zu fühlen scheinen. Zugleich scheinen sie ihre Interessen am ehesten bei der SPD vertreten zu sehen. Dies galt – abgesehen von Aussiedler:innen zum Beispiel aus Russland, die eher CDU wählen – lange Zeit als „klassisches Wahlverhalten“ von Migrant:innen, weil sich eher linke Parteien stärker für Belange von Menschen mit Migrationsgeschichten einsetzen. Diese Zuordnungen zu Parteipräferenzen unter Zuwanderungsgruppen, auch wenn sie sich hier in der Tendenz abbilden, lösen sich allerdings immer mehr auf (Wüst 2022).

Ebenfalls eine recht hohe Wahlabstinz berichten Schüler:innen, die türkisch oder arabisch zu Hause sprechen: 18,7% würden nicht wählen gehen.⁸⁵ Dieser Wert der Wahlabstinz ist noch einmal höher als in der Gesamtgruppe derer, die neben Deutsch andere Sprachen zu Hause sprechen (12,3%). Wird bei dieser Gruppe, die neben Deutsch andere Sprachen zu Hause spricht, ein geringes kulturelles Kapital berücksichtigt, steigt der Anteil auf 16,9% an. Interessanterweise zeigt sich dieser Effekt auf die Wahlabstinz bei Berücksichtigung des geringen kulturellen Kapitals fast gar nicht bei Befragten, die zu Hause nur deutsch sprechen: Nicht wählen gehen würden lediglich 1,6% dieser Gruppe, allerdings ist hier der Anteil mit einer Wahlabsicht zugunsten der AfD mit 17,7% (wie auch für die CDU) besonders hoch. Drittstärkste Partei wäre das BSW mit 14,5%. Die geringe Neigung zur Wahlabstinz in Kombination mit den hohen Zustimmungsg-

⁸⁵ Am ehesten würden diese Gruppen die SPD (15,9%) oder das BSW (15,4%) wählen.

werten für die AfD und das BSW lässt sich möglicherweise dahin gehend interpretieren, dass sich eine mögliche Distanz zu Politik, die mit einem geringeren kulturellen Kapital einherzugehen vermag, nicht in Wahlabstinenz zeigt, sondern in einer Stimmabgabe für populistische Parteien wie AfD und BSW niederschlägt. Dies deckt sich auch mit Ergebnissen der Wahlforschung (Schäfer 2023).

Tab. 82

Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben?

Angaben der Schüler:innen nach Migrationskontext (in Prozent)

	Staatsangehörigkeit	
	weitere/andere als deutsch oder keine (n=328)	nur deutsch (n=648)
CDU	15,2%	11,1%
SPD	16,2%	12,5%
Bündnis 90/Die Grünen	10,4%	19,6%
Die Linke	11,0%	13,3%
FDP	2,4%	3,9%
AfD	5,5%	5,6%
BSW	10,4%	7,9%
Sonstige	11,3%	16,7%
Ich würde nicht wählen gehen.	14,9%	4,9%
Missing Values	2,7%	4,6%

	Zu Hause gesprochene Sprachen			
	nur Deutsch (n = 494)	Deutsch und weitere (n = 440)	nur andere (n = 38)	Türkisch oder Arabisch (n = 182)
CDU	11,5%	14,3%	7,9%	12,6%
SPD	12,8%	14,3%	21,1%	15,9%
Bündnis 90/ Die Grünen	21,9%	11,4%	10,5%	4,4%
Die Linke	14,2%	10,5%	7,9%	10,4%
FDP	4,7%	2,0%	2,6%	2,2%
AfD	5,9%	5,2%	5,3%	5,5%
BSW	5,9%	12,0%	5,3%	15,4%
Sonstige	15,6%	14,5%	10,5%	12,1%
Ich würde nicht wählen gehen.	3,4%	12,3%	23,7%	18,7%
Missing Values	4,3%	3,4%	5,3%	2,7%

Befragte, die außer Deutsch noch weitere Sprachen zu Hause sprechen, würden am ehesten CDU und SPD (jeweils 14,3%) ihre Stimme geben. Die Zustimmungswerte für diese Parteien steigen auf 18,6% (CDU) und 17,8% (SPD), wenn die Befragten mit einem geringen kulturellen Kapital positioniert sind. Es folgen jeweils das BSW und dann die sonstigen Parteien.

Auffällig ist, dass Die Linke bei Befragten mit Migrationsgeschichte unabhängig vom kulturellen Kapital etwa in gleicher Weise (um die 10%) gewählt werden würde, die Grünen aber sichtbar weniger, wenn die Befragten mit einem geringen kulturellen Kapital positioniert sind (11,4% vs. 4,2%). Ebenfalls scheint ein geringes kulturelles Kapital nicht nur bei Befragten ohne Migrationsgeschichte (17,7%), sondern auch bei den Befragten mit Migrationsgeschichte (7,6%) zu einer (ganz) leicht höheren Bereitschaft, die AfD zu wählen, zu führen: Bleibt das geringe kul-

turelle Kapital unberücksichtigt, geben dies von den Schüler:innen mit Migrationsgeschichte nur gut 5%⁸⁶ an (zum Vergleich: Gesamtkohorte 4,5%).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich bei den befragten Berliner Schüler:innen kein Rechtsruck beobachten lässt, die Angebote des BSW hingegen scheinen zum Befragungszeitpunkt zu verfangen. Die Wahlabsichten differieren insbesondere entlang des kulturellen Kapitals und der damit häufig zusammenhängenden Schulform beziehungsweise des Bildungsabschlusses Abitur. Hier sind die Zustimmungswerte für die Grünen besonders hoch. Befragte mit Migrationsgeschichte tendieren eher zu CDU und SPD, aber auch zum BSW. Allerdings scheint eine Migrationsgeschichte, vor allem, wenn sie intersektional mit geringerem kulturellen Kapital zusammentrifft, mit der Wahrscheinlichkeit des Nichtwählens in einem engen Zusammenhang zu stehen. Besonders herausforderungsvoll für die politische Bildung bleiben die Angaben der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen. Ebenfalls stellt sich die Frage, wie die Gruppe ohne Migrationsgeschichte und mit geringem kulturellen Kapital, die ein geringes Vertrauen in die Demokratie und ihre Werte aufweist, von demokratischen Politiker:innen, Parteien und politischer Bildung erreicht werden kann (vgl. hierzu unter anderem Kap. 7.12).

6.3.12 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Die Gleichwertigkeit aller Menschen ist eine zentrale Grundlage von Demokratien und in den Grund- und Menschenrechten verankert. Dieser rechtliche Anspruch wird aber immer wieder durch Diskriminierungen und Abwertungen im gesellschaftlichen Zusammenleben sowie in Institutionen und Strukturen verletzt. Dies erfolgt durch Praktiken, Zuschreibungen oder (un-)soziale Verhältnisse und geschieht entlang sogenannter Differenzkategorien. Als Differenzkategorien gelten zum Beispiel Geschlecht, Class, Religion/Weltanschauung, Migration(sgeschichte), Nationalität, sexuelle Orientierung, Behinderung, auch Alter sowie Wohnungs- und Arbeitslosigkeit. Diese Kategorien können sich intersektional verschränken und damit Diskriminierungen sowie Abwertungen verschärfen. Abwertungen entlang von (zugeschriebenen und in der Regel negativen⁸⁷) Merkmalen (auch „Veränderung“, *Othering*) gehen mit der psychologischen Funktion einher, bei-

⁸⁶ Hier liegt der Wert bei Befragten, die noch weitere Sprachen als Deutsch zu Hause sprechen, mit 5,3% fast gleichauf mit dem der Befragten, die nur andere Sprachen als Deutsch zu Hause sprechen (5,2%).

⁸⁷ Zum Beispiel „fremd“, „bildungsfern“, „frauenfeindlich“, „rückständig“, „faul“, „kriminell“.

spielsweise eine Höherwertigkeit, Überlegenheit und „Richtigkeit“ der eigenen Bezugsgruppe („Wir“) herzustellen, die mit vermeintlichen Vorrechten und Ansprüchen, aber auch Entlastungen und Schuldzuweisungen verbunden werden. Das geht mit kontroversen Anerkennungs- und Verteilungsfragen einher und ist besonders „verführerisch“ in Zeiten von Konflikten um Ressourcen, Identitäten und Zugehörigkeiten (vgl. Mokros/Zick 2023: 149 f.). Davon sind besonders Gruppen betroffen, die als „anders“ oder „abweichend“ konstruiert werden. Die Ausprägung von Abwertungen ist stets „Gradmesser für den Zustand der Gesellschaft“ (Decker et al. 2024b: 34). Schließlich wirken diese auf Einstellungen und Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen zurück. Um diesen Zustand zu wissen, ist bedeutsam für Schule, Unterricht und nicht zuletzt für die politische Bildung.

Schule und Unterricht sind Orte, um einerseits Zuschreibungen, Vorurteilen und Stereotypen pädagogisch zu begegnen. Andererseits erleben Schüler:innen vor allem hier Vielfalt als gesellschaftliche Realität und „Normalität“ – möglicherweise wie sonst (mittlerweile) an wenigen Orten. Im Idealfall erfahren und lernen sie, mit den durch Vielfalt und Pluralität entstehenden kontroversen Interessen, diversen Identitäten, Herausforderungen und Aushandlungsprozessen konstruktiv umzugehen und gesellschaftliche Vielfalt anzuerkennen.

Die folgenden Fragen sind angelehnt an das auf Wilhelm Heitmeyer (2002) zurückgehende Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF), das miteinander zusammenhängende Stereotype, Vorurteile und andere Ausdrucksformen der Abwertung von bestimmten Gruppen in der Gesellschaft wie zum Beispiel Juden:Jüdinnen, Muslim:innen, Sinti:zze und Rom:nja, Frauen, Schwarzen und queeren Menschen, von Armut und Wohnungslosigkeit Betroffenen sowie Menschen mit Behinderungen beschreibt (vgl. zum Beispiel Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker et al. 2024b). Diese Abwertungen und Abgrenzungen sind Teil politischer Ideologien sowie Kernbestand rechtsextremer und rechtspopulistischer Gesellschaftsvorstellungen. In dieser Studie werden die Schüler:innen zu den folgenden Dimensionen befragt: Abwertung von Menschen mit Migrationsgeschichten, Asylsuchenden sowie Muslim:innen (Rassismus)⁸⁸, Antisemitismus, Hetero-/Sexismus und Klassismus. Solche Gruppierungen sind dabei immer sozial konstruiert, werden als solche vereinheitlicht und ihnen wird zum Beispiel ein als

⁸⁸ In den Mitte-Studien wird der Begriff „Fremdenfeindlichkeit“ verwendet. Da es sich oft um Vorurteile gegen Menschen handelt, die nicht fremd sind, sondern fremd gemacht werden, wird der Begriff in dieser Studie nicht verwendet. Auch die Mitte-Studien reflektieren diese Problematik, bleiben aber aufgrund der Vergleichbarkeit dieser Dimension über die Messzeitpunkte hinweg bei dieser Begrifflichkeit.

problematisch geltendes Verhalten zugeschrieben. Die Lernenden werden daher zum Beispiel zu ihrer Zustimmung zu folgenden Aussagen befragt: „Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ oder „Durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“.⁸⁹ Da wir es aus pädagogischer Perspektive vermeiden wollen, verschiedene abwertende Aussagen in den Items zu reproduzieren und die befragten Schüler:innen diese aufeinanderfolgend beantworten zu lassen, haben wir auch positive Aussagen verwendet, wie zum Beispiel „Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben“. Damit sollte auch der Eindruck abgeschwächt werden, verschiedene soziale Gruppen seien problembehaftet. Es wurde auch nach angegebener Religion gefiltert, sodass jüdische und muslimische Schüler:innen jeweils keine Aussagen zu Antisemitismus beziehungsweise antimuslimischem Rassismus beantworten mussten.

Auf einer vierstufigen Skala konnten die Schüler:innen für jede Aussage die Ausprägungen beziehungsweise Codierungen „Stimme überhaupt nicht zu“ (1), „Stimme eher nicht zu“ (2), „Stimme eher zu“ (3) und „Stimme voll und ganz zu“ (4) oder die Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“ auswählen (vgl. Achour/Wagner 2019: 139). Die Mittelwerte können zu den Gruppen „Stimme eher nicht bis gar nicht zu“ (MW bis 2,4) sowie „Stimme eher bis voll und ganz zu“ (MW ab 2,5) zusammengefasst werden (vgl. ebd.).

Anhand der Fragen, mit denen die einzelnen Dimensionen (wie Antisemitismus oder Hetero-/Sexismus) operationalisiert wurden, wurden zudem Indizes gebildet. Die Codierung der positiv formulierten Aussagen (wie beispielsweise „Muslimisches Leben bereichert Deutschland“) wurde hierfür entsprechend invertiert.

6.3.12.1 Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Wertschätzung von (migrationsbedingter) Vielfalt

In der Gesamtschau zeigen sich die in Berlin befragten Schüler:innen eher ablehnend gegenüber den Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Diesen Trend berichtet auch die Shell Jugendstudie 2024 (Albert/Quenzel/Verian de Moll 2024).

⁸⁹ Ein Großteil der Items ist der Mitte-Studie (Zick/Küpper/Mokros 2023) sowie der Leipziger Autoritarismusstudie (Decker et al. 2024a) entnommen.

Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Indexwerte in der Gesamtkohorte

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 571–806)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,3 (SD = 0,8)
Indexwert Klassismus	2,3 (SD = 0,7)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,1 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,9 (SD = 0,7)
Indexwert Antisemitismus	1,8 (SD = 0,9)
Indexwert Hetero-/Sexismus	1,9 (SD = 0,9)

Gemäß den oben beschriebenen Antwortkategorisierungen lehnt die Gesamtkohorte die folgenden Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ab: am deutlichsten Antisemitismus (Indexwert: 1,8),⁹⁰ gefolgt von Rassismus gegenüber Migrant:innen und Hetero-/Sexismus (Indexwert: 1,9), antimuslimischem Rassismus (Indexwert: 2,1) und schließlich Rassismus gegenüber Asylsuchenden sowie Klassismus (Indexwert: 2,3, vgl. Tab. 83).

Bei den Gruppenvergleichen zeigen sich allerdings Einflussfaktoren wie die Wahlabsicht oder ein geringeres kulturelles Kapital, die in Zusammenhang mit einer Zustimmung zu einzelnen Dimensionen von GMF stehen. Insbesondere diejenigen Befragten, die ihre Stimme der AfD geben würden, stimmen allen Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (eher) zu. Besonders geteilt werden der antimuslimische Rassismus (Indexwert: 3,2), die Abwertung von Asylsuchenden (Indexwert: 3,1) sowie die Abwertung von Menschen mit Migrationsbiografien

⁹⁰ Vgl. zur Problematik möglicher sozialer Erwünschtheit den Abschnitt zu Antisemitismus.

Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Indexwerte nach Wahlabsicht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	CDU (n = 67–96)	SPD (n = 71–114)	Grüne (n = 120–147)
Indexwert Antisemitismus	2,1 (SD = 1,0)	1,8 (SD = 0,9)	1,3 (SD = 0,6)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	2,2 (SD = 0,7)	1,9 (SD = 0,6)	1,6 (SD = 0,5)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,1 (SD = 0,8)	2,0 (SD = 0,9)	1,4 (SD = 0,6)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,5 (SD = 0,8)	2,1 (SD = 0,8)	1,8 (SD = 0,7)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,6 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,6)	1,9 (SD = 0,6)
Indexwert Klassismus	2,5 (SD = 0,6)	2,6 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,7)
	Die Linke (n = 82–114)	FDP (n = 23–27)	AfD (n = 33–43)
Indexwert Antisemitismus	1,6 (SD = 0,8)	2,0 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,0)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,5 (SD = 0,5)	2,2 (SD = 0,6)	3,0 (SD = 0,6)
Indexwert Hetero-/Sexismus	1,5 (SD = 0,8)	2,0 (SD = 0,7)	2,8 (SD = 0,7)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	1,7 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 0,7)	3,2 (SD = 0,6)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	1,8 (SD = 0,7)	2,8 (SD = 0,7)	3,1 (SD = 0,6)
Indexwert Klassismus	2,0 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 0,5)	2,7 (SD = 0,7)

	BSW (n = 39–71)	Sonstige (n = 93–124)	Nicht wählen (n = 25–54)
Indexwert Antisemitismus	2,1 (SD = 0,9)	1,7 (SD = 0,9)	2,4 (SD = 1,0)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	2,1 (SD = 0,7)	1,8 (SD = 0,7)	2,1 (SD = 0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,4 (SD = 0,9)	1,7 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 1,0)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,4 (SD = 0,9)	2,1 (SD = 0,8)	2,4 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,6 (SD = 0,8)	2,2 (SD = 0,7)	2,3 (SD = 0,8)
Indexwert Klassismus	2,4 (SD = 0,6)	2,2 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 0,6)

(Indexwert: 3,0, vgl. Tab. 84). Zustimmung finden aber auch der Hetero-/Sexismus (2,8), Klassismus (2,7) und der Antisemitismus (2,6). Ansonsten verfangen vereinzelt Dimensionen bei den Schüler:innen je nach ihrer Wahlabsicht: zum Beispiel Klassismus bei potenziellen Wähler:innen der SPD (2,6) – was aufgrund der Programmatik der SPD auffällig ist –, der CDU und möglichen Nichtwähler:innen (jeweils MW = 2,5). Die Abwertung von Asylsuchenden wird eher geteilt von möglichen Wähler:innen des BSW und der CDU (2,6), Hetero-/Sexismus verfährt eher bei Nichtwähler:innen (2,6).

Ein weiterer Einflussfaktor zeigt sich beim geringeren kulturellen Kapital. Eher zustimmend mit einem Indexwert von 2,5 antworten diese Befragten hinsichtlich Antisemitismus, Hetero-/Sexismus und Klassismus. Zugleich verfangen bei ihnen weniger Formen von Rassismus, obwohl diese häufig mit Kämpfen um knappe Ressourcen verbunden sind oder sich an Identitätsfragen aufhängen. Berücksichtigt man neben einem geringen kulturellen Kapital ebenfalls eine mögliche familiäre Migrationsgeschichte,⁹¹ befürworten die Befragten unabhängig von einem eigenen Migrationsstatus migrationsbedingte Vielfalt (MW = 2,1/2,2). Anders verhält es sich allerdings bei der Haltung gegenüber Asylsuchenden. Befragte mit

91 Hier operationalisiert anhand der Sprachen, die zu Hause gesprochen werden.

geringem kulturellen Kapital, die nur deutsch zu Hause sprechen, stimmen abwertenden Aussagen eher zu (MW=2,7), diejenigen, die auch andere Sprachen zu Hause sprechen, tun dies nicht (MW=2,2).

Konservativer hinsichtlich Geschlechterrollen und sexueller Vielfalt zeigen sich befragte Schüler:innen, die sich als muslimisch bezeichnen (Indexwert: 2,8) und/oder türkisch/arabisch zu Hause sprechen (Indexwert: 2,6), indem sie Aussagen zum Hetero-/Sexismus eher zustimmen (vgl. Tab. 85). Sie teilen auch eher antisemitische Aussagen (Indexwert: 2,7), was im Kapitel zu Antisemitismus näher betrachtet und eingeordnet wird. Vergleicht man die Schulformen und Jahrgänge, so zeigt sich, dass die Befragten an den ISS/GemS in allen Jahrgangsstufen einigen Dimensionen von GMF (eher) zustimmen. So teilen sie erstaunlicherweise

Tab. 85

Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Indexwerte ausgewählter Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Religion	Sprachen zu Hause
	muslimisch (n = 129–158)	Arabisch oder Türkisch (n = 29–149)
Indexwert Antisemitismus	2,7 (SD = 0,9)	2,7 (SD = 0,9)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,9 (SD = 0,6)	1,9 (SD = 0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,8 (SD = 0,8)	2,6 (SD = 0,9)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	—	1,9 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,2 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,7)
Indexwert Klassismus	2,4 (SD = 0,6)	2,4 (SD = 0,6)

eher antimuslimische Aussagen (Indexwert: 2,6/2,5). Die Oberstufenschüler:innen der ISS/GemS stimmen darüber hinaus eher abwertenden Aussagen über Asylsuchende zu (Indexwert: 2,5). Außerdem verfangen bei den Schüler:innen der ISS/GemS der Klassen 9–10 eher Antisemitismus und Hetero-/Sexismus (jeweils Indexwert: 2,5).

Vergleicht man die Geschlechter, stellt sich heraus, dass weder weibliche noch männliche Befragte menschenfeindlichen Aussagen im Durchschnitt zustimmen, aber durchweg ist die Ablehnung solcher Aussagen bei den männlichen Befragten weniger ausgeprägt als bei den weiblichen, wie Mittelwertunterschiede von bis zu 0,6 verdeutlichen: migrations-skeptische Aussagen (m = 2,1 vs. w = 1,7), asylkritische (m = 2,4 vs. w = 2,1), muslimfeindliche (m = 2,3 vs. w = 1,9), Aussagen gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie Gleichberechtigung (m = 2,2 vs. w = 1,6), antisemitische (m = 1,9, w = 1,7) und klassistische (m = 2,4, w = 2,2). Den Trend im Geschlechtervergleich, dass weibliche Befragte Menschenfeindlichkeit deutlicher ablehnen als männliche, belegen auch andere Einstellungsstudien wie beispielsweise die Mitte-Studien (vgl. Mokros/Zick 2023: 167 f.) oder auch die Shell Jugendstudie (Albert/Schneekloth 2024). Die größere Offenheit für menschenfeindliche Einstellungen bei männlichen Befragten – beispielsweise auch für rechte Einstellungen – sollte zwar nicht als „Männerproblem“ wahrgenommen werden, allerdings korrespondiert sie mit einer höheren Mobilisierungsfähigkeit für rechtsextreme Demonstrationen, für extrem rechte Parteien (vgl. Decker et al. 2024b: 53) und rechts orientiertem Wahlverhalten.

Im Folgenden werden noch einmal die einzelnen Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entlang von Gruppenvergleichen dargestellt.

Hohe Wertschätzung migrationsbedingter Vielfalt

Hohe Zustimmung erfahren insgesamt die Aussagen zu migrationsbedingter Vielfalt: „Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben“ (MW = 3,2 Gesamtkohorte) und „Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben“ (MW = 3,3 Gesamtkohorte, vgl. Tab. 86).⁹²

⁹² Die vierstufige Skala umfasste die Ausprägungen beziehungsweise Codierungen „Stimme überhaupt nicht zu“ (1), „Stimme eher nicht zu“ (2), „Stimme eher zu“ (3) und „Stimme voll und ganz zu“ (4) (vgl. Achour/Wagner 2019: 139). Die Mittelwerte können zu den Gruppen „Stimme eher bis voll und ganz zu“ (MW ab 2,5) sowie „Stimme eher nicht bis gar nicht zu“ (MW bis 2,4) zusammengefasst werden (vgl. ebd.).

Dies trifft auf fast alle Vergleichsgruppen zu, mit Ausnahme der Schüler:innen, die die AfD wählen würden. Sie stimmen diesen konkreten Aussagen eher nicht zu (MW = 2,1 und 2,3, vgl. Tab. 91).

Zugleich lehnen die Schüler:innen migrationsskeptische Aussagen insgesamt eher ab: „Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ (MW = 2,1 Gesamtkohorte, vgl. Tab. 86), „Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland“ (MW = 2,3 Gesamtkohorte). Eher zustimmend antworten die Schüler:innen der ISS/GemS der Klassen 9–10 („Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland“, MW = 2,8) sowie Schüler:innen, die die BSW oder die CDU wählen würden (MW = 2,7, vgl. Tab. 91). Auffällig höhere Zustimmung erhalten die beiden Aussagen von Befragten mit einer AfD-Wahlabsicht (MW = 3,3

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

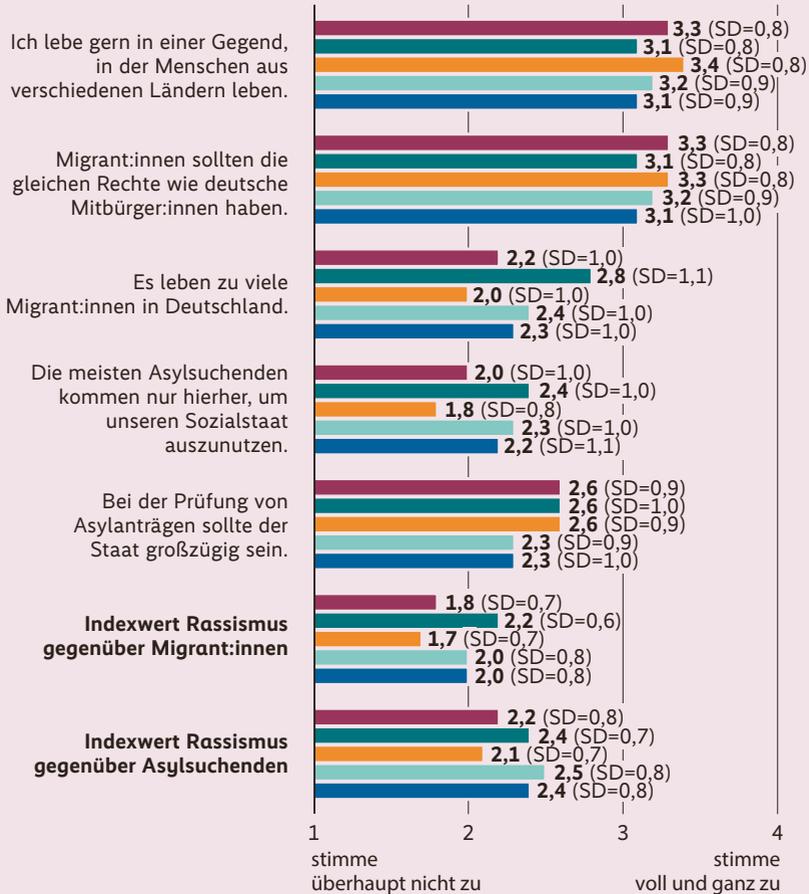
Tab. 86

Zustimmung zu Aussagen zu Migration und Asyl in der Gesamtkohorte
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 759–901)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	3,3 (SD = 0,9)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,2 (SD = 0,8)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	2,5 (SD = 0,9)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	2,3 (SD = 1,0)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,1 (SD = 1,0)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,3 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,9 (SD = 0,7)

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu Migration und Asyl nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



- Gymnasium 9-10 (n=365-432)
- ISS/GemS 9-10 (n=110-128)
- Gymnasium 11-13 (n=148-170)
- ISS/GemS 11-13 (n=46-55)
- OSZ/berufliche Schule (n=69-89)

und 3,1). Dies spiegelt sich auch im Vergleich der Indexwerte wider. Während im Mittel die Gesamtkohorte migrationsfeindlichen Aussagen wenig zustimmt (Indexwert: 1,9), sind es bei den Gruppenvergleichen potenzielle Wähler:innen der AfD (Indexwert: 3,0), die hier eher zustimmen.

Auch die Abwertung von Asylsuchenden wird – wenn auch weniger als bei Menschen mit Migrationsbiografien im Allgemeinen – eher nicht geteilt. Der Indexwert der Gesamtkohorte liegt bei 2,3. Bei den Gruppenvergleichen sind es vor allem die Befragten, die die AfD (Indexwert: 3,1) wählen würden, die den abwertenden Aussagen zustimmen. Ebenfalls – wenn auch in geringerer Ausprägung – trifft dies auf potenzielle Wähler:innen des BSW oder der CDU zu (jeweils: 2,6). Auch bei Befragten der Jahrgänge 11–13 an den ISS/GemS und den OSZ/beruflichen Schulen verfangen diese Aussagen eher (Indexwert: 2,5) (vgl. Abb. 35). Ein geringeres kulturelles Kapital steht erst einmal nicht in einem Zusammenhang mit der Abwertung von Asylsuchenden. Allerdings zeigt sich bei denjenigen Befragten mit geringerem kulturellem Kapital, die nur deutsch zu Hause sprechen, ein Effekt: Sie stimmen der Abwertung von Asylsuchenden im Mittel zu (Indexwert: 2,7, vgl. Tab. 89). Diese Befragten zeigen auch eine hohe Wahlpräferenz für die AfD bei gleichzeitigem geringem politischem Selbstwirksamkeitsempfinden.

Prinzipiell eher zustimmend zeigen sich die befragten Schüler:innen bei der Frage, ob der Staat bei der Prüfung von Asylanträgen großzügig sein sollte (MW=2,5 Gesamtkohorte). Eine deutlichere Zustimmung zeigt sich bei Schüler:innen, die Die Linke (MW=3,0), die Grünen (MW=2,7), die SPD oder sonstige Parteien (MW jeweils 2,6) wählen würden. Auch Schüler:innen mit eigener Migrationsgeschichte stimmen dem Item zu, wie muslimische, arabisch- und türkischsprachende Befragte sowie diejenigen, die keine deutsche oder gar keine Staatsangehörigkeit haben (jeweils MW=2,8), beziehungsweise diejenigen, die eine weitere Staatsangehörigkeit als die deutsche haben (MW=2,6, vgl. Tab. 88). Auch Schüler:innen mit geringerem kulturellem Kapital, die zu Hause andere Sprachen als Deutsch sprechen, stimmen einer großzügigeren Prüfung von Asylanträgen eher zu (MW=2,7).

Dagegen lehnen eine großzügigere Prüfung die Befragten eher ab, die die AfD wählen würden (MW=1,9). Distanzierter zeigen sich auch potenzielle Wähler:innen des BSW oder der CDU (MW=2,3). Im Schulform- und Jahrgangvergleich sind Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen und Sekundar-/Gemeinschaftsschulen der Jahrgänge 11–13 hier ablehnender (MW=2,3) eingestellt. Während Schüler:innen mit geringerem kulturellem Kapital einer großzügigen

Prüfung eher zustimmen (MW = 2,5), tun dies Befragte mit mittlerem kulturellen Kapital nicht (MW = 2,4), was möglicherweise mit sogenannten „Abstiegsängsten“ erklärt werden kann. Ähnlich ist es bei denjenigen Schüler:innen mit geringerem kulturellen Kapital, die zu Hause nur deutsch sprechen (MW = 2,2).

Bei weiteren Gruppenvergleichen entlang des kulturellen Kapitals und der Wahlabsicht zeigt sich in der Tendenz, dass die Befragten Rechte von Migrant:innen und Asylsuchenden anerkennen. Wie in Anlehnung an andere Studien zu erwarten (Decker et al. 2024b: 52; Mokros/Zick 2023: 78 f.), stimmen Befragte mit höherem kulturellen (aber auch höherem sozialen und/oder ökonomischen) Kapital der Anerkennung von Rechten eher zu, ebenso Befragte, die politisch eher links wählen würden. Befragte mit einer politisch eher rechts gelagerten Position zeigen sich eher migrations-skeptisch (Indelicato/Martín/Scuderi 2023; Decker et al. 2024b: 56; Mokros/Zick 2023: 72). Eine Besonderheit stellen die Einstellungen der Befragten dar, die das BSW wählen würden. Dass sich dessen sozialer Gleichheitsgedanke nicht auf Menschen mit Migrationsgeschichten bezieht und gerade dies bei Wähler:innen verfängt, spiegelt sich auch in den Antworten der hier befragten Schüler:innen wider.

Anders als in anderen (Jugend-)Studien (Torney-Purta et al. 2001), in denen Befragte mit eigener Migrationsgeschichte tendenziell positivere Einstellungen zu den Rechten von Migrant:innen haben, sind die Ergebnisse bezüglich dieser Gruppe in der vorliegenden Studie nicht eindeutig. So unterscheidet sich die Haltung von Befragten mit weiteren Sprachen neben Deutsch beziehungsweise anderen Sprachen als Deutsch, die zu Hause gesprochen werden, kaum von der Haltung der Gesamtkohorte, wenn es um die Anerkennung von Vielfalt durch Migration geht. Auffällig ist, dass diese Gruppen, die (auch) andere Sprachen zu Hause als Deutsch sprechen, bestimmte abwertende Aussagen geringfügig weniger ablehnen als die Befragten, die nur deutsch zu Hause sprechen: zum Beispiel „Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland“ (MW = 2,2 vs. 2,4/2,5) oder „Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ (MW = 2,0 vs. 2,1/2,3, vgl. Tab. 87). Nur Befragte, die nur deutsch zu Hause sprechen und zugleich über ein geringeres kulturelles Kapital verfügen, zeigen sich migrations- und asylskeptischer. Aber auch Befragte mit geringerem kulturellen Kapital und anderen Sprachen als Deutsch zu Hause sowie Befragte mit keiner deutschen beziehungsweise gar keiner Staatsangehörigkeit stimmen geringfügig zum Beispiel der Aussage zu, dass zu viele Migrant:innen in Deutschland leben (MW = 2,5). Dies lässt darauf schließen, dass, unabhängig von eigener Migrationsgeschichte, die Sorge um Ressourcen und die Verteilung von Gütern, wenn man

Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?)

Zustimmung der Schüler:innen nach zu Hause gesprochenen Sprachen
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Zu Hause gesprochene Sprachen		
	nur Deutsch (n = 341–455)	Deutsch und andere (n = 183–400)	nur andere (n = 19–33)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	1,8 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,3)	2,6 (SD = 1,3)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	3,4 (SD = 0,9)	2,7 (SD = 1,3)	2,8 (SD = 1,2)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,4 (SD = 0,8)	1,9 (SD = 1,1)	2,4 (SD = 1,1)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	1,6 (SD = 0,8)	2,1 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,2)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	1,6 (SD = 0,9)	2,3 (SD = 1,2)	2,4 (SD = 1,1)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	3,0 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 0,9)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,5 (SD = 1,1)	2,6 (SD = 1,1)	2,7 (SD = 1,1)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,9 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 0,9)

	Zu Hause gesprochene Sprachen		
	nur Deutsch (n = 341–455)	Deutsch und andere (n = 183–400)	nur andere (n = 19–33)
Indexwerte Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,9 (SD = 0,7)	1,9 (SD = 0,7)	2,1 (SD = 0,9)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,2 (SD = 0,8)	2,3 (SD = 0,7)	2,4 (SD = 0,7)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,1 (SD = 0,8)	2,2 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 1,0)
Indexwert Antisemitismus	1,5 (SD = 0,7)	2,1 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 0,9)
Indexwert Klassismus	2,3 (SD = 0,7)	2,3 (SD = 0,7)	2,4 (SD = 0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	1,6 (SD = 0,8)	2,2 (SD = 1,0)	2,2 (SD = 0,8)

selbst von Disparitäten betroffen ist, auf Einstellungen zurückwirkt. In die gleiche Richtung gehen allerdings die Zustimmungswerte von Befragten mit Migrationsgeschichte, wenn es um die großzügige Prüfung von Asylanträgen geht. Hier liegen die Mittelwerte der Gruppen, die einem Migrationskontext zugeordnet werden, alle geringfügig über dem der Gesamtkohorte (MW = 2,5 vs. 2,6–2,8).

Anders als aktuell und gesamtgesellschaftlich in der öffentlichen Debatte zeigen sich die hier befragten Schüler:innen in Berlin weniger migrations-skeptisch. Dies ist ein besonders positiver Befund, da auf Einstellungsebene diese Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit merklich zugenommen haben (Mokros/Zick 2023; Decker et al. 2024b). So berichtet die Shell Jugendstudie 2024, dass die harschen Debatten auch bei den Jugendlichen Spuren hinterlassen hätten. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass sich etwa die Hälfte der Jugendlichen dafür ausspricht, den weiteren Zuzug von Migrant:innen zu begrenzen, 2015 war es nur ein Drittel. Dass die aus solchen Einstellungen (und vermehrt auch Handlungen) resultierende zunehmende Feindschaft zwischen den Menschen den Jugendlichen auch vermehrt Sorge bereitet, teilen allerdings vor allem Befragte mit einem höheren Bildungshintergrund. Dieser Anteil ist im Laufe der Shell Jugendstudien auf fast drei Viertel angestiegen (Albert/Schneekloth 2024: 51).

Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?)

Zustimmung ausgewählter Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Religion	Sprachen zu Hause	Staatsangehörigkeit	
	muslimisch (n = 129–176)	Arabisch oder Türkisch (n = 29–166)	deutsch und weitere (n = 101–217)	keine deutsche oder keine (n = 33–79)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,3 (SD = 0,8)	3,3 (SD = 0,9)	3,3 (SD = 0,8)	3,1 (SD = 0,9)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	3,3 (SD = 0,8)	3,3 (SD = 0,8)	3,2 (SD = 0,9)	3,3 (SD = 0,8)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	2,4 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,0)	2,5 (SD = 1,0)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,1 (SD = 1,0)	2,1 (SD = 1,0)	2,2 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,0)

	Religion	Sprachen zu Hause	Staatsangehörigkeit	
	muslimisch (n = 129–176)	Arabisch oder Türkisch (n = 29–166)	deutsch und weitere (n = 101–217)	keine deutsche oder keine (n = 33–79)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	2,8 (SD=0,9)	2,8 (SD=0,9)	2,6 (SD=0,9)	2,8 (SD=1,0)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	—	2,9 (SD=1,1)	2,7 (SD=1,0)	2,8 (SD=1,0)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	—	1,7 (SD=1,0)	2,0 (SD=1,0)	2,7 (SD=1,2)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	2,6 (SD=1,0)	2,4 (SD=1,0)	2,1 (SD=1,1)	2,1 (SD=1,0)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	3,0 (SD=1,1)	2,9 (SD=1,1)	2,6 (SD=1,2)	2,7 (SD=1,1)

	Religion	Sprachen zu Hause	Staatsangehörigkeit	
	muslimisch	Arabisch oder Türkisch	deutsch und weitere	keine deutsche oder keine
	(n = 129–176)	(n = 29–166)	(n = 101–217)	(n = 33–79)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	2,2 (SD = 1,2)	2,3 (SD = 1,2)	2,7 (SD = 1,2)	2,6 (SD = 1,3)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	2,5 (SD = 1,1)	2,4 (SD = 1,1)	2,0 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,1)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	2,6 (SD = 1,1)	2,6 (SD = 1,2)	2,2 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 1,1)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,9 (SD = 1,0)	2,9 (SD = 1,1)	2,3 (SD = 1,1)	2,7 (SD = 1,0)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	2,4 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 1,0)	2,5 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,0)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,8 (SD = 1,1)	2,7 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,0)

	Religion	Sprachen zu Hause	Staatsangehörigkeit	
	muslimisch (n = 129–176)	Arabisch oder Türkisch (n = 29–166)	deutsch und weitere (n = 101–217)	keine deutsche oder keine (n = 33–79)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,9 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 0,9)	2,8 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,9 (SD = 0,6)	1,9 (SD = 0,7)	1,9 (SD = 0,7)	2,0 (SD = 0,7)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,2 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,7)	2,3 (SD = 0,7)	2,3 (SD = 0,8)
Indexwert anti-muslimischer Rassismus	—	1,9 (SD = 0,8)	2,2 (SD = 0,8)	2,5 (SD = 0,8)
Indexwert Antisemitismus	2,7 (SD = 0,9)	2,7 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 0,9)
Indexwert Klassismus	2,4 (SD = 0,6)	2,4 (SD = 0,6)	2,3 (SD = 0,7)	2,6 (SD = 0,6)
Indexwert Hetero-/ Sexismus	2,8 (SD = 0,8)	2,6 (SD = 0,9)	2,3 (SD = 0,9)	2,4 (SD = 0,8)

Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?)

Angaben der Schüler:innen mit geringem kulturellen Kapital nach zu Hause gesprochenen Sprachen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 36–113)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 40–55)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,1 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 0,9)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	3,0 (SD = 1,0)	3,0 (SD = 0,9)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	2,5 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,0)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,3 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 1,0)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	2,7 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 0,9)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	2,7 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 0,9)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,2 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 1,1)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	2,4 (SD = 1,0)	2,2 (SD = 1,1)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 36–113)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 40–55)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	3,0 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,2)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	2,2 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,1)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	2,5 (SD = 1,0)	1,9 (SD = 1,0)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	2,6 (SD = 1,1)	2,1 (SD = 1,0)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,8 (SD = 1,1)	2,1 (SD = 1,0)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	2,3 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 1,2)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,9 (SD = 1,0)	2,7 (SD = 1,1)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,9 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 1,0)

	Geringes kulturelles Kapital und weitere oder andere Sprachen als Deutsch zu Hause (n = 36–113)	Geringes kulturelles Kapital und nur Deutsch als Sprache zu Hause (n = 40–55)
Indexwert Rassismus gegen Migrant:innen	2,1 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegen Asylsuchende	2,3 (SD = 0,7)	2,7 (SD = 0,7)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,3 (SD = 0,8)	2,4 (SD = 0,8)
Indexwert Antisemitismus	2,7 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 0,9)
Indexwert Klassismus	2,5 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,7 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,8)

Tab. 90

Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?)

Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n = 76–169)	mittel (n = 101–186)	hoch (n = 383–525)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,1 (SD = 0,9)	3,2 (SD = 0,8)	3,3 (SD = 0,8)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	3,0 (SD = 0,9)	3,3 (SD = 0,8)	3,3 (SD = 0,8)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n=76-169)	mittel (n=101-186)	hoch (n=383-525)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	2,5 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 1,0)	2,1 (SD = 1,0)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,4 (SD = 1,0)	2,2 (SD = 1,0)	1,9 (SD = 0,9)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	2,5 (SD = 0,9)	2,4 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 0,9)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	2,7 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 1,0)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,3 (SD = 1,0)	2,2 (SD = 1,1)	1,9 (SD = 1,0)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	2,3 (SD = 1,0)	1,9 (SD = 1,0)	1,5 (SD = 0,9)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	2,8 (SD = 1,2)	2,5 (SD = 1,3)	1,8 (SD = 1,1)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	2,5 (SD = 1,2)	2,7 (SD = 1,3)	3,4 (SD = 1,0)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	2,3 (SD = 1,1)	1,8 (SD = 1,0)	1,4 (SD = 0,8)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	2,5 (SD = 1,1)	1,9 (SD = 1,1)	1,6 (SD = 0,9)

	Kulturelles Kapital		
	gering (n=76-169)	mittel (n=101-186)	hoch (n=383-525)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,6 (SD=1,1)	2,2 (SD=1,1)	1,7 (SD=1,0)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	2,4 (SD=1,0)	2,6 (SD=1,0)	3,0 (SD=1,0)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,8 (SD=1,0)	2,6 (SD=1,0)	2,4 (SD=1,1)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,8 (SD=0,9)	2,8 (SD=0,9)	2,9 (SD=0,9)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	2,1 (SD=0,7)	2,0 (SD=0,6)	1,8 (SD=0,7)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,4 (SD=0,7)	2,4 (SD=0,8)	2,2 (SD=0,8)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,4 (SD=0,8)	2,4 (SD=0,8)	2,0 (SD=0,8)
Indexwert Antisemitismus	2,5 (SD=0,9)	2,0 (SD=0,9)	1,5 (SD=0,8)
Indexwert Klassismus	2,5 (SD=0,7)	2,4 (SD=0,6)	2,2 (SD=0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,5 (SD=0,8)	2,2 (SD=1,0)	1,6 (SD=0,8)

Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?)

Angaben der Schüler:innen nach Wahlabsicht

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	CDU (n = 67–114)	SPD (n = 71–127)	Grüne (n = 120–156)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	2,9 (SD = 0,9)	3,2 (SD = 0,8)	3,5 (SD = 0,6)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	2,9 (SD = 0,9)	3,2 (SD = 0,8)	3,5 (SD = 0,7)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	2,7 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 1,0)	1,8 (SD = 0,8)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,5 (SD = 0,9)	2,1 (SD = 0,9)	1,6 (SD = 0,7)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	2,3 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 0,8)	2,7 (SD = 0,8)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	2,4 (SD = 0,9)	2,7 (SD = 0,9)	3,2 (SD = 0,8)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,4 (SD = 1,0)	2,1 (SD = 1,1)	1,7 (SD = 0,8)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	1,9 (SD = 1,1)	1,9 (SD = 1,0)	1,3 (SD = 0,7)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	2,6 (SD = 1,2)	2,1 (SD = 1,2)	1,5 (SD = 0,9)

	CDU (n=67–114)	SPD (n=71–127)	Grüne (n=120–156)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	2,9 (SD = 1,1)	3,0 (SD = 1,2)	3,6 (SD = 0,8)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	2,0 (SD = 1,0)	1,7 (SD = 1,0)	1,2 (SD = 0,6)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	2,0 (SD = 1,0)	1,9 (SD = 1,0)	1,4 (SD = 0,7)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,2 (SD = 1,0)	1,9 (SD = 1,0)	1,4 (SD = 0,7)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	2,8 (SD = 1,0)	2,8 (SD = 0,9)	3,2 (SD = 0,9)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,7 (SD = 1,0)	2,9 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,1)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,7 (SD = 0,8)	2,8 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 0,8)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	2,2 (SD = 0,7)	1,9 (SD = 0,6)	1,6 (SD = 0,5)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,6 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,6)	1,9 (SD = 0,6)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,5 (SD = 0,8)	2,1 (SD = 0,8)	1,8 (SD = 0,7)
Indexwert Antisemitismus	2,1 (SD = 1,0)	1,8 (SD = 0,9)	1,3 (SD = 0,6)
Indexwert Klassismus	2,5 (SD = 0,6)	2,6 (SD = 0,7)	2,2 (SD = 0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,2 (SD = 0,8)	2,0 (SD = 0,9)	1,4 (SD = 0,6)

	Die Linke (n = 82–122)	FDP (n = 23–29)	AfD (n = 34–46)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,7 (SD = 0,6)	3,1 (SD = 0,8)	2,1 (SD = 1,0)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	3,6 (SD = 0,6)	3,0 (SD = 0,8)	2,3 (SD = 1,1)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	1,8 (SD = 0,9)	2,9 (SD = 1,0)	3,3 (SD = 0,9)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	1,6 (SD = 0,8)	2,8 (SD = 0,9)	3,1 (SD = 0,9)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	3,0 (SD = 0,8)	2,1 (SD = 0,9)	1,9 (SD = 1,0)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	3,1 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 0,7)	1,9 (SD = 0,8)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	1,5 (SD = 0,8)	2,5 (SD = 0,9)	3,2 (SD = 1,0)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	1,5 (SD = 0,9)	2,0 (SD = 1,1)	2,6 (SD = 1,1)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	1,7 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,1)	3,2 (SD = 0,9)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	3,4 (SD = 1,1)	3,1 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 1,1)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,5 (SD = 0,8)	1,9 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,0)

	Die Linke (n=82–122)	FDP (n=23–29)	AfD (n=34–46)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	1,4 (SD = 0,7)	1,9 (SD = 1,1)	2,4 (SD = 1,1)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	1,4 (SD = 0,7)	2,1 (SD = 1,2)	2,8 (SD = 1,1)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	3,2 (SD = 0,9)	2,8 (SD = 1,1)	2,2 (SD = 1,0)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,3 (SD = 1,1)	2,7 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 1,1)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,9 (SD = 0,8)	2,5 (SD = 0,7)	2,6 (SD = 1,0)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	1,6 (SD = 0,5)	2,2 (SD = 0,6)	3,0 (SD = 0,6)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	1,9 (SD = 0,6)	2,8 (SD = 0,7)	3,1 (SD = 0,6)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	1,8 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 0,7)	3,2 (SD = 0,6)
Indexwert Antisemitismus	1,3 (SD = 0,6)	2,0 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,0)
Indexwert Klassismus	2,2 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 0,5)	2,7 (SD = 0,7)
Indexwert Hetero-/Sexismus	1,4 (SD = 0,6)	2,0 (SD = 0,7)	2,8 (SD = 0,7)

	BSW (n = 39–78)	Sonstige (n = 93–138)	Nicht wählen (n = 30–69)
Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,1 (SD = 0,7)	3,4 (SD = 0,8)	3,1 (SD = 1,0)
Migrant:innen sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger:innen haben.	3,2 (SD = 0,9)	3,4 (SD = 0,8)	3,2 (SD = 0,9)
Es leben zu viele Migrant:innen in Deutschland.	2,7 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 1,0)	2,6 (SD = 1,0)
Die meisten Asylsuchenden kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,4 (SD = 0,9)	2,0 (SD = 0,9)	2,1 (SD = 1,1)
Bei der Prüfung von Asylanträgen sollte der Staat großzügig sein.	2,3 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 0,9)	2,5 (SD = 1,0)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	2,5 (SD = 1,1)	2,8 (SD = 1,0)	2,4 (SD = 1,1)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,2 (SD = 1,1)	2,0 (SD = 1,0)	2,3 (SD = 1,0)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	2,1 (SD = 1,1)	1,5 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 1,1)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	2,6 (SD = 1,2)	2,0 (SD = 1,2)	2,9 (SD = 1,2)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	2,6 (SD = 1,2)	3,2 (SD = 1,1)	2,3 (SD = 1,3)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,8 (SD = 1,0)	1,5 (SD = 0,9)	2,2 (SD = 1,1)

	BSW (n = 39–78)	Sonstige (n = 93–138)	Nicht wählen (n = 30–69)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	2,2 (SD = 1,1)	1,7 (SD = 1,0)	2,5 (SD = 1,2)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,5 (SD = 1,1)	1,8 (SD = 1,0)	2,7 (SD = 1,2)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	2,2 (SD = 1,0)	2,8 (SD = 1,1)	2,1 (SD = 0,9)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,6 (SD = 1,1)	2,5 (SD = 1,1)	2,6 (SD = 1,1)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,9 (SD = 0,8)	3,0 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 0,9)
Indexwert Rassismus gegenüber Migrant:innen	2,1 (SD = 0,7)	1,8 (SD = 0,7)	2,1 (SD = 0,7)
Indexwert Rassismus gegenüber Asylsuchenden	2,6 (SD = 0,8)	2,2 (SD = 0,7)	2,3 (SD = 0,8)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,4 (SD = 0,9)	2,1 (SD = 0,8)	2,4 (SD = 0,8)
Indexwert Antisemitismus	2,1 (SD = 0,9)	1,7 (SD = 0,9)	2,4 (SD = 1,0)
Indexwert Klassismus	2,4 (SD = 0,6)	2,2 (SD = 0,7)	2,5 (SD = 1,0)
Indexwert Hetero-/Sexismus	2,4 (SD = 0,9)	1,7 (SD = 0,9)	2,6 (SD = 1,0)

6.3.12.2 *Muslimisches Leben und antimuslimischer Rassismus*

In Berlin leben viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich als muslimisch verstehen. Zugleich sind Vorurteile gegen Menschen muslimischen Glaubens (oder die als solche wahrgenommen werden) weit verbreitet. Laut Leipziger Autoritarismusstudie (Decker et al. 2024b: 66 f.; vgl. auch Mokros/Zick 2023: 162) nehmen sie gesamtgesellschaftlich kontinuierlich zu, insbesondere in Westdeutschland zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Zustimmung zum sogenannten antimuslimischen Rassismus (Muslimfeindlichkeit), in Ostdeutschland war sie in den letzten Jahren schon erhöht. Stimmt 2022 etwas mehr als ein Drittel der Westdeutschen der Aussage zu, sich „durch die vielen Muslime [...] manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ zu fühlen, sind es 2024 in Ost und West fast die Hälfte der Menschen (Decker et al. 2024b: 65 f.).

Der Unabhängige Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (UEM 2023) definiert in seinem Bericht, der im Auftrag des Bundesministeriums des Innern und für Heimat (BMI) erstellt wurde, antimuslimischen Rassismus wie folgt:

„Muslimfeindlichkeit (auch: Antimuslimischer Rassismus) bezeichnet die Zuschreibung pauschaler, weitestgehend unveränderbarer, rückständiger und bedrohlicher Eigenschaften gegenüber Muslim:innen und als muslimisch wahrgenommenen Menschen. Dadurch wird bewusst oder unbewusst eine ‚Fremdheit‘ oder sogar Feindlichkeit konstruiert. Dies führt zu vielschichtigen gesellschaftlichen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen, die sich diskursiv, individuell, institutionell oder strukturell vollziehen und bis hin zu Gewaltanwendung reichen können.“ (UEM 2023: 24)

Die Einstellungen zu muslimischem Leben und Muslim:innen in Deutschland wurden anhand von zwei Items erfasst: „Muslimisches Leben bereichert Deutschland“ sowie „Durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“.

Anders als in aktuellen deutschlandweiten Studien zeigt sich keine weite Verbreitung antimuslimischer Einstellungen unter den befragten Berliner Schüler:innen (Gesamtkohorte Indexwert: 2,1, vgl. Tab. 92).⁹³ Auch bei den Gruppenvergleichen

⁹³ Die vierstufige Skala umfasste die Ausprägungen beziehungsweise Codierungen „Stimme überhaupt nicht zu“ (1), „Stimme eher nicht zu“ (2), „Stimme eher zu“ (3) und „Stimme voll und ganz zu“ (4) (vgl. Achour/Wagner 2019: 139). Die Mittelwerte können zu den Gruppen „Stimme eher bis voll und ganz zu“ (MW ab 2,5) sowie „Stimme eher nicht bis gar nicht zu“ (MW bis 2,4) zusammengefasst werden (vgl. ebd.).

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung zu Aussagen zu muslimischem Leben in der Gesamtkohorte
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 571–901)
Muslimisches Leben bereichert Deutschland.	2,8 (SD = 1,0)
Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,0 (SD = 1,0)
Indexwert antimuslimischer Rassismus	2,1 (SD = 0,8)

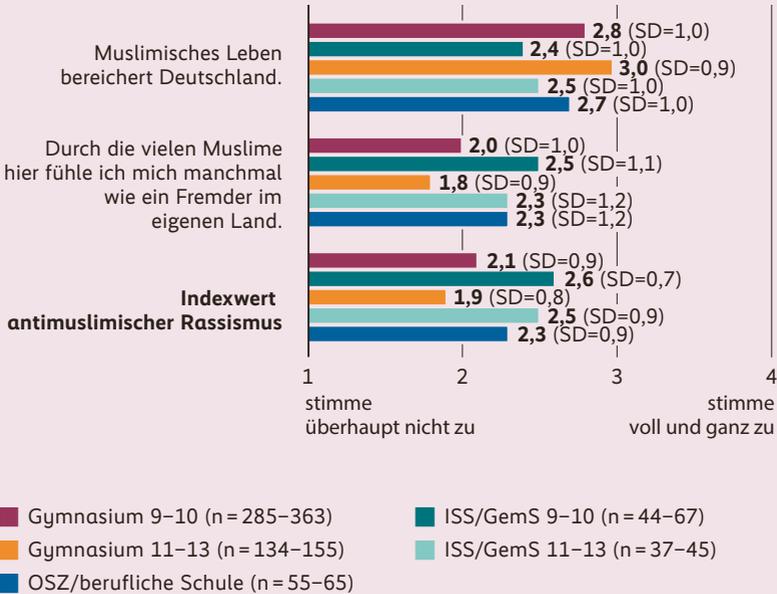
sind es nur wenige Gruppen, deren Indexwert eher eine Zustimmung ausdrückt. Dabei handelt es sich um Befragte mit einer Wahlabsicht zugunsten der AfD (Indexwert: 3,2, vgl. Tab. 91). Außerdem teilen erstaunlicherweise die Befragten an den ISS/GemS in allen Jahrgangsstufen eher antimuslimische Aussagen (Indexwerte: 2,6/2,5).

Insbesondere die Aussage, sich wegen der vielen Muslim:innen fremd im eigenen Land zu fühlen, die laut Leipziger Autoritarismusstudie stark gesamtgesellschaftlich verfängt (Decker et al. 2024b: 67 f.), wird eher abgelehnt (Gesamtkohorte MW = 2,0). Im Gegenteil stimmen die Befragten eher zu, dass muslimisches Leben Deutschland bereichere (Gesamtkohorte MW = 2,8). Eine besonders hohe Zustimmung zu diesem Item zeigt sich unter Berücksichtigung der Wahlabsichten und der Schulformen. Befragte Schüler:innen, die das Bündnis 90/Die Grünen (MW = 3,2) und Die Linke (MW = 3,1) wählen würden, bewerten muslimisches Leben besonders als Bereicherung. Deren Zustimmung ist sogar höher als die der türkisch- und arabischsprechenden Befragten (MW = 2,9, vgl. Tab. 88). Diese Zustimmungswerte schließen zwar nicht die Befragten ein, die sich selbst als muslimisch bezeichnen,⁹⁴ dennoch kann vermutet werden, dass diese Befragtengruppen enge Bezüge zum muslimischen Leben in Berlin und Deutschland haben.

⁹⁴ Grund dafür ist wie oben dargelegt, dass denjenigen, die muslimisch als Religionszugehörigkeit angegeben haben, in der Befragung nicht die Items zu antimuslimischem Rassismus vorgelegt wurden.

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu muslimischem Leben nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



Dass muslimisches Leben weniger als Bereicherung gesehen wird, teilen vor allem Schüler:innen, die die AfD wählen würden (MW=1,9). Tendenziell eher weniger stimmen dem auch die Befragten zu, die die CDU oder die gar nicht wählen würden (beide MW=2,4). Im Schulform- und Jahrgangsvergleich kommen fast alle Gruppen zu einer positiven Bewertung, wenn auch unterschiedlich stark: Gymnasialschüler:innen der Oberstufe (MW=3,0) sowie der Klassen 9–10 (MW=2,8), Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen (MW=2,7) und an ISS/GemS in den Jahrgängen 11–13 (MW=2,5). Hingegen sehen Schüler:innen der ISS/GemS der Klassen 9–10 (MW=2,4) im muslimischen Leben eher weniger eine Bereicherung (vgl. Abb. 36).

In ähnlicher Weise verteilt sich auf diese Gruppen die Ablehnung beziehungsweise Zustimmung zu der Aussage, dass man sich wegen der vielen muslimischen Menschen fremd im eigenen Land fühle. Besonders selten stimmen der Aussage Schüler:innen mit Wahlabsichten zugunsten der Linken (MW=1,5) und von Bündnis 90/Die Grünen (MW=1,7) zu. Zustimmung erfährt die Aussage in diesem Gruppenvergleich lediglich von Schüler:innen, die die AfD wählen würden (MW=3,2). Während Schüler:innen mit einer Wahlabsicht zugunsten der CDU sowie potenzielle Nichtwähler:innen muslimisches Leben zwar nicht als Bereicherung bewerten, lehnen sie diese Aussage aber dennoch ab (MW=2,4 und 2,3). Im Schulform- und Jahrgangsvergleich sind es vor allem die befragten Gymnasialschüler:innen der Oberstufe (MW=1,8), die diese Aussage noch einmal deutlicher als die anderen Gruppen und die Gesamtkohorte (MW=2,0) ablehnen. Nur von den Schüler:innen der ISS/GemS der Klassen 9–10 erfährt die Aussage eher Zustimmung (MW=2,5).

Die eher deutliche Ablehnung antimuslimischen Rassismus ist wie auch die Wertschätzung migrationsbedingter Vielfalt ein positiver Befund im Rahmen dieser Befragung. Schließlich leben in Berlin viele Menschen muslimischen Glaubens. Auch in dieser Stichprobe handelt es sich entlang des Merkmals Religion/Konfession nach der Gruppe der Konfessionslosen (28,5%) gemeinsam mit evangelischen Befragten um die zweitgrößte Gruppe (jeweils knapp 15%).⁹⁵ Besonders auffällig ist bei Betrachtung der Gruppe von Lernenden mit einem geringen kulturellen Kapital, dass sich darunter eine recht große Gruppe befindet, die sich als muslimisch (40,7%) bezeichnet. Von den Befragten mit einem hohen kulturellen Kapital geben lediglich 7,8% an, muslimischen Glaubens zu sein (vgl. Kap. 5, Tab. 10). Keine andere (nicht-)religiöse Gruppe ist so stark von sozialen Disparitäten betroffen,⁹⁶ was sich intersektional durch einen verbreiteten antimuslimischen Rassismus verstärkt.

6.3.12.3 Antisemitismus – er macht Angst

Der Antisemitismus nimmt in Deutschland zu, auf Einstellungs- (Decker/Kiess/Brähler 2024), aber auch auf Verhaltensebene, so zum Beispiel in Form von antisemitischen Straftaten (BMI/BKA 2024). Dies ist insbesondere seit dem Angriff

⁹⁵ Knapp 25% haben hier allerdings keine Angabe gemacht.

⁹⁶ Eine vergleichbare Betroffenheit zeigt sich bei Berücksichtigung der Sprachen, die zu Hause gesprochen werden. Auch hier sind es mit am häufigsten Schüler:innen, die nicht nur deutsch, sondern auch arabisch (44,4%) oder türkisch (29,6%) zu Hause sprechen, die von einem geringen kulturellen Kapital berichten.

der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 und den darauffolgenden Kampfhandlungen der Fall. Auch in Berlin hat die Zahl antisemitischer Vorfälle deutlich zugenommen. Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) hat im ersten Halbjahr 2024 mit 1.383 bereits mehr Vorfälle registriert als im gesamten Jahr 2023 (VDK/RIAS Berlin 2024). Dabei wurde der Ton insgesamt deutlich gewaltvoller. So werde zum Beispiel in Schmierereien offen dazu aufgerufen, Juden:Jüdinnen zu töten.

Sowohl der Überfall der Hamas auf Israel als auch die darauffolgenden Kriegshandlungen in der Region wirken auf das Zusammenleben in Deutschland, in Berlin und schließlich in Schule und Unterricht zurück. Dort evozieren internationale Konflikte lokale Menschenfeindlichkeit und Diskriminierungsformen. Je nach Standpunkt und persönlicher Eingebundenheit kann sich die kontroverse Bewertung des Konflikts in einem entsprechenden Miteinander ausdrücken.

Die Shell Jugendstudie spiegelt die kontroversen Positionen der Jugendlichen zum Konflikt in Deutschland wider (Albert/Schneekloth 2024: 53 f.). Ein Drittel befürwortet laut Shell Jugendstudie die Unterstützung Israels durch Deutschland, ein anderes Drittel lehnt sie ab. Vergleichbar verteilen sich die Meinungen bei der Frage, ob Deutschland eine historische Verantwortung gegenüber Israel habe. Bei beiden Fragen/Aussagen sind circa ein Viertel unentschieden, 10% machen dazu keine Angabe. Die Hälfte der Befragten positioniert sich dahin gehend, dass Deutschland das Leid der Palästinenser:innen deutlicher anerkennen sollte (ebd.).

Entgegen diesen konträren Haltungen, die sich auf den Konflikt im Nahen Osten projizieren, zeigen sich die befragten Jugendlichen tolerant bei der Frage, ob sie es gut oder nicht so gut fänden, wenn in der Wohnung nebenan eine jüdische Familie wohnen würde. Lediglich 8% zeigen eine offen ablehnende Haltung, ein Wert, der seit der letzten Befragung 2019 auch nicht zugenommen hat. Insgesamt erfahren Juden:Jüdinnen die geringste offene Ablehnung, zum Beispiel auch eine geringere als ein Rentner:innenehepaar oder eine Studierenden-WG. Offener abgelehnt werden hingegen als Nachbar:innen eine geflüchtete syrische Familie, eine russische Aussiedlerfamilie (jeweils 18%), eine türkische oder geflüchtete ukrainische Familie (14% und 12%).

Auch in dieser Befragung sind die Haltungen der Schüler:innen zu antisemitischen Aussagen aufgrund der aktuellen Ereignisse und der Zunahme antisemitischer Einstellungen von besonderem Interesse. Den Schüler:innen wurden vier Fragen zu verschiedenen Dimensionen von Antisemitismus vorgelegt. Mit dem Item „Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss“ wurde der tradierte Antisemitismus erhoben. Da dieser selten direkt, sondern in der Regel über Umwege formuliert wird wie über die Dämonisierung oder Delegitimierung⁹⁷ des Staates Israel (israelbezogener Antisemitismus) oder über die Relativierung der nationalsozialistischen Vergangenheit (Schuldabwehrantisemitismus beziehungsweise sekundärer Antisemitismus), wurden auch diese beiden Formen operationalisiert: der israelbezogene Antisemitismus, der aktuell besonders sichtbar wird und laut Leipziger Autoritarismusstudie zugenommen hat (Decker/Kiess/Brähler 2024),⁹⁸ mit dem Item „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat“, der sekundäre Antisemitismus (Schuldabwehrantisemitismus) mit „Viele Juden versuchen aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen“. Um nicht nur antisemitische Äußerungen zu reproduzieren, sondern um auch zu erfassen, dass Menschen direkt beziehungsweise indirekt von (zunehmendem) Antisemitismus und der damit zusammenhängenden verbalen und körperlichen Gewalt betroffen sind, wurde das Item „Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst“ vorgelegt.

In der Gesamtschau teilen die befragten Schüler:innen kaum antisemitische Haltungen. Der Indexwert zu Antisemitismus, bei dem alle Aussagen außer „Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst“ zusammengezogen wurden, ist von allen Indexwerten der Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die in dieser Befragung erhoben wurden (vgl. Tab. 93), am geringsten (MW=1,7). Von allen Items der Fragenbatterie zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erfährt die Aussage, dass Juden zu viel Einfluss hätten (tradiertes Antisemitismus), in der Gesamtkohorte die geringste Zustimmung (MW=1,7). Ebenfalls eher abgelehnt werden von der Gesamtkohorte die Aussagen zum israelbezogenen Antisemitismus (MW=1,8) und zum sekundären Antisemitismus (MW=1,9). Dagegen stimmt die Gesamtheit der Aussage zu, dass ihnen Antisemitismus in Deutschland Angst mache (MW=2,8).

⁹⁷ Vgl. den sogenannten 3-D-Test nach Natan Sharansky (2004). Bei den 3 D handelt es sich um 1. Dämonisierung, 2. Delegitimierung und 3. doppelte Standards, die auf Antisemitismus hinweisen, wenn über Israel gesprochen und „geurteilt“ wird.

⁹⁸ 2024 ist ein Anstieg der Zustimmung in Ost- und Westdeutschland über alle Items hinweg zu beobachten.

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung zu antisemitischen Aussagen in der Gesamtkohorte
(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 571–901)
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	1,9 (SD = 1,1)
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	1,8 (SD = 1,0)
Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,7 (SD = 1,0)
Antisemitismus in Deutschland macht mir Angst.	2,8 (SD = 1,0)
Indexwert Antisemitismus	1,8 (SD = 0,9)

Zu beachten bei der Interpretation der Ergebnisse ist allerdings, dass aufgrund der deutschen Geschichte und der Sanktionierung von Antisemitismus infolge der Shoah, beispielsweise auch im Rahmen von Bildungssettings, bei Umfragen immer auch eine gewisse Zurückhaltung vorherrschen kann, antisemitische Ressentiments zu äußern (vgl. Decker et al. 2024b: 38), und in Betracht gezogen werden muss, dass die Befragten einem sozial erwünschten Antwortverhalten eventuell entsprechen möchten. Dennoch ist dies als positiver Befund hervorzuheben, vor allem in einer Zeit gesamtgesellschaftlich wachsenden Antisemitismus, zumal in der in Berlin aufgeheizten Atmosphäre und angesichts des Trends, in anonymen Settings wie in Social Media oder in solchen Umfragen verstärkt offen Ressentiments zu äußern. Dies tun die befragten Schüler:innen im Durchschnitt hier nicht.

Eine antisemitismuskritische Haltung zeigt sich mehrheitlich auch bei verschiedenen Gruppenvergleichen. Es lassen sich Gruppen identifizieren, die Antisemitismus besonders stark ablehnen, aber auch (wenige) Gruppen, die den antisemitischen Aussagen eher zustimmen. Die Mittelwerte der Antisemitismus-Items in

den verschiedenen Gruppenvergleichen liegen häufig bei 2,5 oder nur knapp darüber. Ab diesem Wert werden die Mittelwerte, wie auch bei den anderen Dimensionen von GMF, zur Kategorie „Stimme eher bis voll und ganz zu“ gerechnet.⁹⁹

Einen besonderen Einflussfaktor stellt bei den hier befragten Schüler:innen die Wahlabsicht dar. Besonders eindeutig lehnen antisemitische Aussagen die Befragten ab, die die Grünen (Indexwert MW=1,3), Die Linke (Indexwert MW=1,6) oder sonstige Parteien (MW=1,8) wählen würden (vgl. Tab. 91). Antisemitische Aussagen teilen hingegen eher Befragte, deren Wahl auf die AfD fallen würde (Indexwert=2,6). Insbesondere der Schuldabwehrantisemitismus (sekundärer Antisemitismus¹⁰⁰) verfährt bei diesen Befragten (MW=2,8). Vergleichbares berichtet die Leipziger Autoritarismusstudie (Decker/Kiess/Brähler 2024: 145 f.), allen dort erhobenen Formen des Antisemitismus stimmen die potenziellen AfD-Wähler:innen deutlich am häufigsten zu, am höchsten sind auch hier die Werte der Zustimmung zum Schuldabwehrantisemitismus, zugleich erweisen sich auch die potenziellen Wähler:innen von Bündnis 90/Die Grünen (in der Tendenz auch der Linken) als besonders antisemitismuskritisch. Die hohe Zustimmung der potenziellen AfD-Wähler:innen zum Schuldabwehrantisemitismus erklärt sich möglicherweise auch durch Aussagen von AfD-Politiker:innen, die den Nationalsozialismus oder die Shoah relativieren.¹⁰¹ Eher Zustimmung erfährt die Aussage zum sekundären Antisemitismus auch von den Befragten, die das BSW wählen würden (MW=2,5), sowie von den potenziellen Nichtwähler:innen (MW=2,7). Die letztgenannte Gruppe zeigt sich auch offener für die Aussage zum israelbezogenen Antisemitismus (MW=2,5).¹⁰² Diese drei Gruppen, potenzielle AfD- und BSW-Wähler:innen sowie potenzielle Nichtwähler:innen, geben auch an, eher keine Angst vor Antisemitismus in Deutschland zu haben. Demgegenüber äußern Schüler:innen, die Bündnis 90/Die Grünen oder Die Linke wählen würden, besonders deutlich ihre Angst (MW=3,2 und 3,1). Bei Betrachtung der Parteien im „Rechts-links-Spektrum“ lässt sich für die in dieser Studie befragten Schüler:innen kein „linker Antisemitismus“ ausmachen. Dessen Anstieg wird seit dem

⁹⁹ Andere Studien weisen zum Beispiel sogenannte Graubereiche (Zick/Küpper/Mokros 2023) oder „latente Zustimmungen“ (Decker et al. 2024a) aus.

¹⁰⁰ Item „Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen“.

¹⁰¹ Als Beispiele können hier verschiedene Äußerungen genannt werden wie die Bezeichnung der NS-Zeit als „Vogelschiss in über 1.000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte“ (Alexander Gauland) oder „Die Deutschen, also unser Volk, sind das einzige Volk, das ein Denkmal der Schande in das Herz seiner Hauptstadt gepflanzt hat“ (Björn Höcke zum Mahnmal für die ermordeten Juden Europas). Maximilian Krah spricht in weit verbreiteten Clips auf TikTok vom „Schuldskult“ der Deutschen.

¹⁰² Item „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man etwas gegen Juden hat“.

7. Oktober 2023 vielfach wahrgenommen und beispielsweise mit einem postkolonialen Antisemitismus oder antisemitischen Antizionismus in Verbindung gebracht (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2024).

Weitere Gruppenvergleiche wurden entlang des kulturellen Kapitals sowie einer familiären Migrationsgeschichte (operationalisiert anhand der Staatsangehörigkeit und Sprachen, die zu Hause gesprochen werden) vorgenommen. Die Ergebnisse bei Berücksichtigung dieser Einflussfaktoren sind vergleichbar mit denen, von welchen die Shell Jugendstudie 2024 berichtet (vgl. Albert/Schneekloth 2024: 54 f.). Befragte Schüler:innen mit geringerem kulturellen Kapital teilen eher antisemitische Aussagen (MW Indexwert=2,5), dabei stimmen sie eher dem israelbezogenen (MW=2,6) und dem Schuldabwehrantisemitismus zu (MW=2,5, vgl. Tab. 90). Sie haben auch eher keine Angst vor Antisemitismus in Deutschland (MW=2,4). Von diesen Haltungen unterscheiden sich Befragte mit hohem kulturellen Kapital (Indexwert=1,5) aufgrund ihrer antisemitismuskritischen Haltung auffällig, was sich durch Mittelwertunterschiede zu der Befragtengruppe mit geringem kulturellen Kapital von bis zu 1,0 ausdrückt.

Im Folgenden werden migrationsbezogene Indikatoren wie Sprache, Religion und Staatsangehörigkeit bei der Betrachtung hinzugezogen. Vor dem Hintergrund der Debatten über „importierten Antisemitismus“ (Arnold 2024), das heißt, dass Antisemitismus vor allem unter Menschen verbreitet sei, die selbst oder deren Familien aus muslimisch geprägten Ländern nach Deutschland kommen, sei vorab auf die erhöhten Zustimmungswerte von Befragten verwiesen, die AfD, BSW oder gar nicht wählen würden. Das heißt, Antisemitismus ist ebenso in der sogenannten deutschen Mehrheitsgesellschaft verankert und lässt sich nicht auf (gemachte) „Fremde“ auslagern.

Die kriegerischen Auseinandersetzungen im Nahen Osten nach dem Angriff der Hamas auf Israel und die dramatische humanitäre Lage im Gazastreifen sind für viele Menschen mit persönlichen Bezügen in die Region oder aus Solidarität aufgrund geteilter Religion und/oder Kultur äußerst emotional. (Aktivistische) propalästinensische Unterstützung kann auch mit Antisemitismus verschränkt sein, wie es sich in Berlin zum Beispiel bei Demonstrationen (VKD/RIAS Berlin 2024), aber auch in den Social Media zeigt (Schnabel/Berendsen 2024). Insbesondere für Jugendliche ist es besonders herausforderungsvoll, dies zu erkennen, zu differenzieren und kritisch in ihre Positionierung einzubeziehen. Oft geht damit auch die Anforderung einher, Antisemitismus im Freund:innen- und/oder Familienkreis zu reflektieren. Das ist im jugendlichen Sozialisationsprozess, in

dem sich die hier befragten Schüler:innen befinden, besonders herausforderungsvoll. Schüler:innen darin zu unterstützen, ist eine zentrale Aufgabe von Schule und (Politik-)Unterricht, aber auch von einer gut ausgestatteten außerschulischen Jugendarbeit.

Befragte, die sich als muslimisch bezeichnen oder zu Hause (auch) türkisch und/oder arabisch sprechen, stimmen antisemitischen Aussagen eher zu (MW = 2,5–2,9,¹⁰³ vgl. Tab. 88). Dabei verfängt erstaunlicherweise bei den befragten Schüler:innen – wie allerdings auch bei den anderen Gruppen – mehr der sekundäre Antisemitismus (MW = 2,9) als der israelbezogene Antisemitismus (MW = 2,6). Am wenigstens stimmen muslimische Befragte dem tradierten Antisemitismus zu (MW = 2,5). Beiden Befragtengruppen macht Antisemitismus in Deutschland eher weniger Angst (MW = 2,4). Befragte Schüler:innen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben oder gar keine Staatsangehörigkeit, teilen eher antisemitische Aussagen (MW = 2,5–2,7, vgl. Tab. 88). Das ist hingegen bei Befragten, die neben der deutschen noch eine weitere Staatsangehörigkeit haben, nicht der Fall (MW = 2,0–2,3). Dass die Einbürgerung positive Effekte wie beispielsweise mehr Partizipation haben kann, zeigte sich schon bei anderen Gruppenvergleichen.

Unabhängig davon, ob die befragten Schüler:innen neben der deutschen Staatsangehörigkeit noch eine weitere haben, keine deutsche oder gar keine Staatsbürgerschaft, äußern sie eher Angst bezüglich des Antisemitismus in Deutschland (MW = 2,5–2,6).

Ein Vergleich der Schulformen und Jahrgänge (vgl. Abb. 37) spiegelt die bisher dargestellten Ergebnisse insofern wider, als sich auch ein geringeres kulturelles Kapital sowie die familiären Migrationsgeschichten unterschiedlich auf die Schulformen verteilen (vgl. auch Kap. 5). Besonders deutlich wird Antisemitismus dort abgelehnt, wo Schüler:innen mit höherem kulturellem Kapital zur Schule gehen und Wahlabsichten zugunsten Bündnis 90/Die Grünen oder weiterer eher linker oder auch sonstiger Parteien haben. Gymnasialschüler:innen zeigen sich besonders antisemitismuskritisch. In der Oberstufe liegt der Indexwert im Mittel bei 1,4, in den Jahrgängen 9–10 bei 1,7. Weder dem tradierten Antisemitismus (MW = 1,3 sowie 1,6) noch dem israelbezogenen (MW = 1,5 sowie 1,8) oder dem sekundären (MW = 1,6 sowie 1,8) wird zugestimmt. Besonders auffällig sind die Unterschiede

¹⁰³ Eine Ausnahme stellt die Gruppe der türkisch- oder arabischsprechenden Schüler:innen dar, die dem tradierten Antisemitismus nicht zustimmt (MW = 2,4).

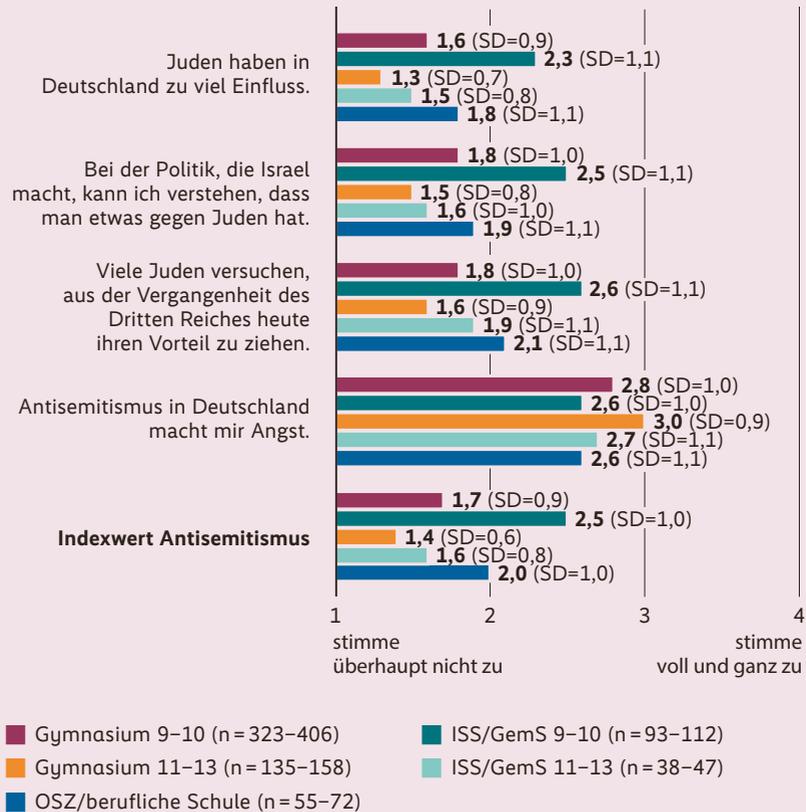
an den ISS/GemS im Jahrgangvergleich. Während die Jahrgänge 9–10 zwar der Aussage zum tradierten Antisemitismus eher nicht zustimmen (MW = 2,3),¹⁰⁴ verfangen aber die Aussagen zum sekundären (MW = 2,6) und zum israelbezogenen Antisemitismus (MW = 2,5). Anders stellen sich die Ergebnisse der Sekundarschüler:innen in der gymnasialen Oberstufe dar. Trotz zurückhaltender Interpretation aufgrund der geringen Gruppengröße lehnen diese Befragten antisemitische Aussagen eher ab (Indexwert = 1,6) und nähern sich damit in ihren Einstellungen zu Antisemitismus den befragten Schüler:innen an der gymnasialen Oberstufe an. Sie sind in ihrer Ablehnung der Aussagen auch ein wenig deutlicher als die Gymnasialschüler:innen der Jahrgänge 9–10, wenn auch nur mit geringen Mittelwertunterschieden von 0,1–0,2. Auch bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen verfangen antisemitische Aussagen eher nicht (MW = 1,8–2,1). Da viele Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen vorher Sekundarschulen besucht haben, scheint das zunehmende Alter eine Einflussgröße für die Abnahme antisemitischer Positionen zu sein. Zu bedenken ist, dass es sich hier auch um den Effekt zunehmenden Bewusstseins für soziale Erwünschtheit bei Schüler:innen höheren Alters handeln könnte und dieser bei Gymnasialschüler:innen mit höherem kulturellen Kapital besonders ausgeprägt sein könnte.

Alle Gruppen im Schulform- und Jahrgangvergleich blicken allerdings mit Sorge auf Antisemitismus in Deutschland, der ihnen Angst mache (MW = 2,6–3,0). Dass es bei den befragten Schüler:innen eine hohe Sensibilität für das Phänomen gibt, ist als positiver Befund, insbesondere angesichts der Situation in Berlin, hervorzuheben. Dennoch sollte die Thematisierung insbesondere bei jüngeren Schüler:innen an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen weiterhin zentrales Anliegen sein, auch aufgrund der deutlich stärker von Diversität (hinsichtlich Migrationsgeschichten, Sprachen, kulturellen Kapitals) geprägten sozialen Gruppen. So geben vor allem diese Schüler:innen von allen Gruppen am deutlichsten an, nur teilweise etwas über Antisemitismus zu wissen (MW = 2,8 auf einer fünfstufigen Skala; vgl. Kap. 6.3.6), während vor allem die Oberstufenschüler:innen viel über Antisemitismus wissen (MW = 3,6/3,7). Das wenige Wissen der Sekundar- und Gemeinschaftsschüler:innen wird, wenn sie nicht in die gymnasiale Oberstufe wechseln, laut Angaben der Schüler:innen an OSZ/beruflichen Schulen dort auch nicht kompensiert (MW = 2,9).

¹⁰⁴ Dennoch sind vergleichsweise hohe Mittelwertunterschiede von bis zu 1,0 zu den anderen Schulformen und/oder Jahrgangsstufen sichtbar.

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung der Schüler:innen zu antisemitischen Aussagen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



6.3.12.4 Klassismus – weit verbreitet, wenig thematisiert

Als eine weitere Dimension Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wurde der Klassismus erhoben. Klassismus, die Diskriminierung entlang der Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit (Seeck/Steckelberg 2024), äußert sich in strukturellen, institutionellen, kulturellen und individuellen Einstellungen und Praktiken (Gamper/Kupfer 2023) gegenüber beispielsweise prekär arbeitenden, armen, arbeitslosen oder wohnungs- und obdachlosen Menschen. Gleichzeitig produziert und reproduziert Klassismus „soziale, kulturelle“ und „ökonomische Hegemonien“ (Gamper/Kupfer 2023: 129) und erschafft und erhält damit das Klassensystem.¹⁰⁵ Gerade die Schule spielt eine wichtige Rolle in der Reproduktion von Klassismus und Klassenverhältnissen, besonders kritisiert werden hier etwa das dreigliedrige Schulsystem sowie das meritokratische Ideal, das den Schein herrschender Leistungsgerechtigkeit im Bildungssystem aufrechterhält (El-Mafaalani 2020). Trotzdem wird Klassismus bisher weniger als andere Diskriminierungsformen thematisiert, viele kennen den Begriff nicht, häufig wird eher die weniger eindeutige Formulierung „Soziale Ungleichheit“ verwendet. Dabei zeigt beispielsweise die Mitte-Studie (Zick/Küpper/Mokros 2023), dass klassistische Einstellungen weit verbreitet sind. Mehr als ein Drittel der Befragten der Studie (35%) stimmen etwa der Aussage zu, Langzeitarbeitslose würden der Gesellschaft nur zur Last fallen, 20% sind der Meinung, bettelnde Obdachlose sollten aus Fußgängerzonen entfernt werden.

In der vorliegenden Befragung wurde das Konstrukt Klassismus mit Fokus auf die Abwertung obdachloser Personen mit dem Item „In Deutschland muss niemand auf der Straße leben“ sowie von Menschen aus sogenannten „unteren“¹⁰⁶ sozialen Schichten mittels der Aussage „Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben“ untersucht.¹⁰⁷ Die zweite Aussage ist hier positiv

¹⁰⁵ Der Begriff „Klasse“ wird häufig mit der marxistischen Theorie der Produktionsverhältnisse verbunden und viele meinen, in unserer heutigen, hyperdiversifizierten Gesellschaft keine klare Klasseneinteilung finden zu können. Dennoch wird hier der Begriff der Klasse verwendet, um vertikale Macht- und Ansehensunterschiede benennen zu können. Dafür muss es nicht zwangsläufig die eine, klar zuordbare Klasse geben, wie etwa die des weißen, cis-männlichen Fabrikarbeiters.

¹⁰⁶ Hier muss kritisch angemerkt werden, dass die sprachliche Einteilung in „oben“ und „unten“, die mit der Aussage vorgenommen wird, Gefahr läuft, selbst klassistische Bilder zu reproduzieren. Zugleich sollte aber die Tatsache nicht verschleiert werden, dass eine Einteilung in höhere und niedrigere gesellschaftliche Schichten im Denken vieler Menschen verwurzelt ist und, was Macht- und Herrschaftsstrukturen betrifft, sich tatsächlich die Existenz eines „Oben“ und „Unten“ behaupten ließe.

¹⁰⁷ Das Forschungsteam ist sich bewusst, dass zwei Items wenig sind, um ein Konstrukt wie Klassismus zu erfassen. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

(nicht klassistisch) formuliert, indem die Schichtzugehörigkeit nicht der individuellen Schuld zugeschrieben wird, sondern als durch gesellschaftliche Dynamiken bedingt erkannt wird.

Klassistische Einstellungen lehnen die Schüler:innen zwar eher ab (MW = 2,3), jedoch nicht so deutlich wie andere menschenfeindliche Einstellungen (etwa Antisemitismus mit MW = 1,8, vgl. Tab. 94). Der Aussage „In Deutschland muss niemand auf der Straße leben“ wird dabei, wie der Mittelwert von 2,5 zeigt, eher zugestimmt. Gleichzeitig wird auch der Aussage „Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben“ mit einem Mittelwert von 2,9 eher zugestimmt. Ein Grund, warum klassistische Aussagen weniger klar abgelehnt werden als andere menschenfeindliche Haltungen, könnte darin liegen, dass Klassismus als Form struktureller Diskriminierung und Benachteiligung weniger Teil des öffentlichen Bewusstseins ist. Das zeigt sich unter anderem darin, dass im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der soziale Status oder die soziale Herkunft von Personen als Diskriminierungsgrund fehlen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2006/2024, § 1 AGG). Das fehlende Bewusstsein führt dazu, dass in vielen Fällen eigene klassistische Haltungen nicht reflektiert werden.

Tab. 94

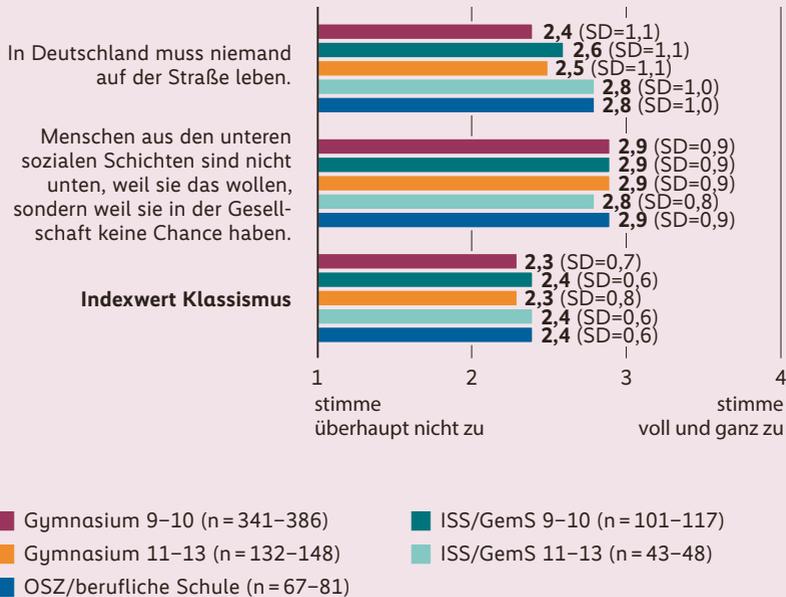
Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung zu Aussagen zu Armut und sozialer Ungleichheit in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 571–901)
Menschen aus den unteren sozialen Schichten sind nicht unten, weil sie das wollen, sondern weil sie in der Gesellschaft keine Chance haben.	2,9 (SD = 0,9)
In Deutschland muss niemand auf der Straße leben.	2,6 (SD = 1,1)
Indexwert Klassismus	2,3 (SD = 0,7)

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu Armut und sozialer Ungleichheit nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



Auffällig ist hier, dass Schüler:innen des Gymnasiums etwas stärker klassistische Einstellungen ablehnen (MW = 2,3) als Schüler:innen von ISS/GemS und OSZ/beruflichen Schulen (MW = 2,4) (vgl. Abb. 38). Dass die Schüler:innen an nicht-gymnasialen Schulformen im Mittel weniger privilegiert sind als die an Gymnasien, impliziert, dass die eigenen weniger privilegierten Hintergründe bei den Schüler:innen nicht dazu führen, weniger klassistisch zu denken. Dieser Eindruck bestätigt sich auch, wenn man das kulturelle Kapital der Schüler:innen betrachtet: Schüler:innen mit hohem kulturellen Kapital lehnen klassistische Einstellungen stärker ab (MW = 2,2) als solche mit geringem kulturellen Kapital, die sogar

eher (knapp) zustimmen (MW=2,5, vgl. Tab. 90). Ein Grund dafür könnte sein, dass den Schüler:innen das Bewusstsein für die Zusammenhänge sozialer Ungleichheitsverhältnisse und ihre eigene Position innerhalb der Klassenverhältnisse fehlt und sie selbst meritokratischen Idealen vertrauen, die sozioökonomischen Erfolg und Misserfolg zur Sache des Individuums machen. Das wiederum verhindert die Solidarisierung mit anderen benachteiligten Gruppen. Ähnliche Befunde berichtet auch die Mitte-Studie, in der gerade Befragte, die sich selbst eher der Unter- oder Mittelschicht zuordnen, neoliberale Ideen von Selbstverantwortung für den eigenen Erfolg und Misserfolg vertreten, während sie sich zugleich häufig von Krisen betroffen fühlen und ihr Anspruch auf Erfolg durch Leistung nicht erfüllt wird. Diese „entsichert Marktförmigen“ glauben an unternehmerische Leitbilder von Selbstoptimierung und Flexibilität des Einzelnen und fühlen sich gleichzeitig durch Krisen und Kontrollverlust verunsichert, was zu libertär autoritären und populistischen Einstellungen führen kann (Groß/Hövermann/Nickel 2023).

Noch deutlichere Unterschiede hinsichtlich klassistischer Haltungen zeigen sich bei der Berücksichtigung der Ergebnisse der Sonntagsfrage. Schüler:innen, die Die Linke wählen würden, zeigen hier mit einem Mittelwert von 2,0 die klarste Ablehnung, während potenzielle AfD-Wähler:innen mit einem Mittelwert von 2,7 klassistischen Äußerungen eher zustimmen (vgl. Tab. 91). Potenzielle AfD-Wähler:innen zeigen also nicht nur eher menschenfeindliche Einstellungen gegenüber den traditionell mit der AfD verbundenen Themen wie etwa Migration oder geschlechtlicher Vielfalt, sondern auch gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Gruppen. Dies ist grundsätzlich anschlussfähig an sozialdarwinistische Elemente rechtsextremer Weltbilder, die sich nicht nur gegen etwa migrantisierte Personen richten, sondern auch arme, arbeitslose und obdachlose Menschen, die als parasitär in einem gesunden und leistungsstarken Volkskörper angesehen werden, ausschließen (Goetz 2021). Daher ist es wichtig, Klassismus als vernachlässigtem Themenfeld mehr Aufmerksamkeit im Rahmen schulischer politischer Bildung zu widmen, um einem sozialdarwinistischen Gesellschaftsdenken frühzeitig entgegenzuwirken. Auffällig ist, dass sich Schüler:innen, die die SPD wählen würden, mit 2,6 nur unwesentlich von solchen, die die AfD wählen würden, unterscheiden, auch bei den CDU- und Nichtwähler:innen zeigen sich ähnliche Werte (MW=2,5). Schüler:innen, die die Grünen wählen würden, lehnen dagegen klassistische Aussagen klarer ab (MW=2,2). Interessant ist außerdem, dass sich klare Unterschiede zwischen Schüler:innen, die Die Linke (MW=2,0), und solchen, die das BSW wählen würden (MW=2,4), zeigen. Diese Unterschiede weisen darauf hin, dass potenzielle BSW-Wähler:innen weniger den breiten sozialen Gleichheitsidealen folgen, die linken Parteien zugeschrieben werden. Dies spiegelt sich auch im

Programm der Partei selbst wider, die zwar einen starken Fokus auf soziale Gerechtigkeit legt, dies aber vor allem für die hart arbeitende Bevölkerung sowie Rentner:innen (BSW 2024). Die Befunde zeigen, dass zwar AfD-Wähler:innen am klarsten klassistischen Äußerungen zustimmen, aber auch Wähler:innen linkerer Parteien an neoliberale Ideen von selbstverantwortetem Auf- und Abstieg zu glauben scheinen und zumindest in Teilen soziale Gerechtigkeit nur für bestimmte Gesellschaftsgruppen, etwa verarmte deutsche Rentner:innen, fordern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass klassistische Äußerungen keine klare Ablehnung erfahren und somit hier Handlungsbedarf für die politische Bildung und Demokratiebildung besteht. Gerade dass Schüler:innen, deren geringes kulturelles Kapital auf eigene soziale Benachteiligung hinweist, trotzdem klassistische Haltungen nicht klar von sich weisen, zeigt, dass Klassismus und Klassenverhältnisse sowie die Eingebundenheit der Schüler:innen in diese stärker thematisiert werden sollten.

6.3.12.5 Viel hilft viel – mit mehr Sexismuskritik zu weniger sexistischen Einstellungen

Unter Sexismus werden „Übergriffigkeit und Herabwürdigung des anderen Geschlechts“ verstanden (Wippermann 2024: 8). Sexismus kann „je nach gesellschaftlicher Position der Adressierten unterschiedliche spezifische Formen“ (Nüthen 2024: 55) annehmen. Während Misogynie spezifisch Gewalt gegen Frauen und frauenfeindliche Abwertung bezeichnet, kann Sexismus als Sammelbegriff verstanden werden. Mit der Bezeichnung „Heterosexismus“ werden zudem die Norm heterosexuellen Begehrens und die Diskriminierung der Abweichung davon eingeschlossen. Betroffen von Sexismus sind also überwiegend Personen, die nicht als heterosexuelle Cis-Männer gelesen werden. Das betrifft neben Frauen unter anderem transsexuelle, nonbinäre und homo- oder bisexuelle Personen, die systematisch Formen der sexualisierten Gewalt ausgesetzt sind (vgl. zum Beispiel Collier/Raney 2018). Um die Vielschichtigkeit der Diskriminierungsdimension einzufangen, nutzen wir im Folgenden den Ausdruck „Hetero-/Sexismus“. Die Versprechen des Grundgesetzes, unter anderem der zu verteidigenden Menschenwürde, der Gleichbehandlung und der Gleichstellung von Mann und Frau, fordern einen grundsätzlichen Kampf gegen Hetero-/Sexismus ein. Dringlicher wird dieser nicht nur aufgrund steigender Zahlen hetero-/sexistischer Straftaten (BMI/BKA 2024: 11), sondern auch dadurch, dass hetero-/sexistische Einstellungen auch in der Mitte der Bevölkerung geteilt werden (Mokros/Zick 2023: 165; Kalkstein/Pickel/Niendorf 2024). Errungenschaften liberaler demokratischer Gesellschaften

wie die Anerkennung gleichberechtigter Geschlechter oder die Normalisierung gleichgeschlechtlicher Liebe scheinen damit wieder infrage zu stehen.

In der vorliegenden Studie wurde die Einstellung zu Hetero-/Sexismus über drei Items erhoben: „In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzer-treten, nicht der Mann“, „Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann“ und „Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen“. Das Konstrukt ist angelehnt an Items aus der Mitte-Studie (vgl. Mokros/Zick 2023: 158 f.). Die jeweiligen Items wurden über die vierstufige Skala von „Stimme überhaupt nicht zu“ (1) bis „Stimme voll und ganz zu“ (4) erhoben. Die Mittelwerte können zu den Gruppen „Stimme eher bis voll und ganz zu“ (MW ab 2,5) sowie „Stimme eher nicht bis gar nicht zu“ (MW bis 2,4) zusammengefasst werden.

Insgesamt werden sexistische Einstellungen innerhalb der Gesamtkohorte mit einem Mittelwert von 1,9 abgelehnt (vgl. Tab. 95). Das passt zu dem Befund, dass sich eine moderne Sicht auf Geschlechtergleichheit in Deutschland in den ver-

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

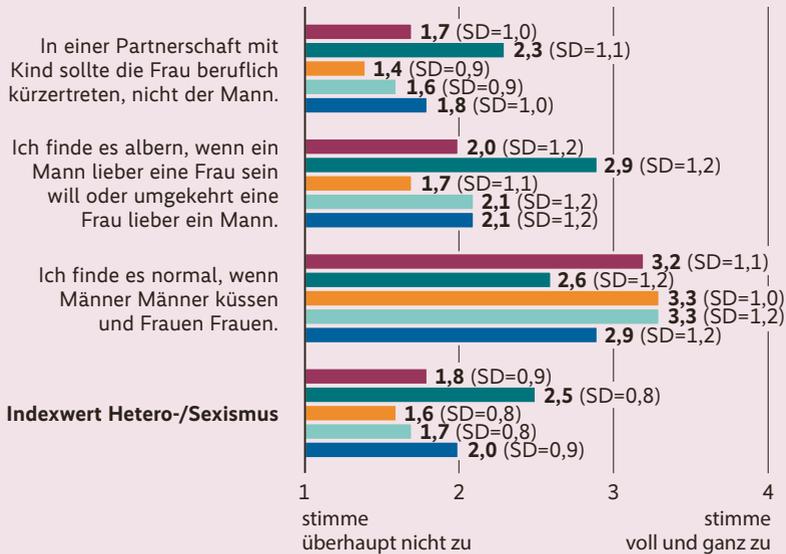
Tab. 95

Zustimmung zu Aussagen zu Gleichstellung, sexueller Identität und Orientierung in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

	Gesamtkohorte (n = 571–901)
Ich finde es normal, wenn Männer Männer küssen und Frauen Frauen.	3,1 (SD=1,2)
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt eine Frau lieber ein Mann.	2,1 (SD=1,2)
In einer Partnerschaft mit Kind sollte die Frau beruflich kürzertreten, nicht der Mann.	1,7 (SD=1,0)
Indexwert Hetero-/Sexismus	1,9 (SD=0,9)

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu Gleichstellung, sexueller Identität und Orientierung nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen)



- Gymnasium 9-10 (n=371-428)
- ISS/GemS 9-10 (n=95-121)
- Gymnasium 11-13 (n=147-169)
- ISS/GemS 11-13 (n=42-50)
- OSZ/berufliche Schule (n=73-85)

gangenen Jahrzehnten etabliert hat (Menkhoff/Wrohlich 2024). Nach verschiedenen Gruppen differenziert, zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede in der Positionierung zu Hetero-/Sexismus (vgl. Tab. 96). Schülerinnen lehnen sexistische Aussagen (MW = 1,6) deutlicher ab als Schüler (MW = 2,2). Die sehr kleine Gruppe der Befragten, die sich als divers einordnet, liegt mit einem Mittelwert von 1,9 dazwischen. Eine Erklärung für die unterschiedlich starke Positionierung gegen hetero-/sexistische Einstellungen ließe sich in der unterschiedlichen Betroffenheit

Indexwert Sexismus in ausgewählten Gruppen

(in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4)

Kategorie	Ausprägung	n	Mittelwert (Standardabweichung)
Geschlecht	weiblich	420	1,6 (SD = 0,8)
	männlich	294	2,2 (SD = 0,9)
	divers	14	1,9 (SD = 0,9)
Schulform	ISS/GemS 9–10	95	2,5 (SD = 0,8)
	Gymnasium 9–10	371	1,8 (SD = 0,9)
	ISS/GemS 11–13	42	1,7 (SD = 0,8)
	Gymnasium 11–13	147	1,5 (SD = 1,6)
	OSZ/berufliche Schule	73	2,0 (SD = 0,9)
Kulturelles Kapital	gering	130	2,5 (SD = 0,8)
	mittel	149	2,2 (SD = 1,0)
	hoch	459	1,6 (SD = 0,8)
Gesamtkohorte		748	1,9 (SD = 1,0)

finden. In diesem Sinne erklärt eine stärkere Betroffenheit, die eher bei Schülerinnen zu finden ist als bei Schülern, eine stärkere Ablehnung von Hetero-/Sexismus. Zu beachten ist, dass auch andere Studien eine progressivere Haltung von jungen Frauen als von jungen Männern beobachten (Saad/Jones/Fioroni 2024). Eine progressive Haltung scheint eher bei Schülerinnen vorzufinden zu sein, was auch durch den Befund bestärkt wird, dass sich Schülerinnen sexistischen Aussagen gegenüber nochmals stärker ablehnend positionieren als Schüler:innen, die sich als divers einordnen. Außer in den Jahrgangsstufen 9–10 an den ISS/GemS werden sexistische Aussagen in allen Schulstufen und -formen abgelehnt, besonders stark in der gymnasialen Oberstufe (MW = 1,5) (vgl. Abb. 39). Die

Schüler:innen der Klassen 9–10 an den ISS/GemS zeigen sich hier mit einem Mittelwert von 2,5 weniger entschlossen und stimmen den hetero-/sexistischen Aussagen eher zu. Wie deutlich sexistische Aussagen abgelehnt werden oder auch nicht, unterscheidet sich zudem je nach kulturellem Kapital der Befragten. Ist die Positionierung bei Schüler:innen mit einem hohen kulturellen Kapital bei einem Mittelwert von 1,6 eindeutig, stimmen Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital den sexistischen Aussagen eher zu (MW = 2,5).

Der Indexwert zu Hetero-/Sexismus steht in Zusammenhang mit mehreren anderen Variablen. Erneut spielen Sorgen um Krisen eine Rolle. Je stärker Krisen den Befragten Sorgen bereiten, umso deutlicher lehnen sie sexistische Aussagen ab. Dies gilt für den Indexwert zu Sorgen um Krisen ($r = -0,32$, $n = 735$). Differenziert man die jeweiligen Themen, die Sorgen bereiten, ist zu erkennen, dass nicht alle Sorgen in gleicher Weise mit der Ablehnung von Hetero-/Sexismus in Zusammenhang stehen. Während die Sorge vor erstarkendem Rechtsextremismus ($r = -0,51$, $n = 730$), Umweltverschmutzung ($r = -0,45$, $n = 736$), Klimakrise ($r = -0,44$, $n = 736$) deutlich und die Sorge vor Krieg ($r = -0,27$, $n = 732$) und um die Bezahlbarkeit von Wohnraum ($r = -0,21$, $n = 729$) leicht negativ mit dem Indexwert zu Hetero-/Sexismus korrelieren, finden sich mit Blick auf Sorgen um steigende Preise, Wasserknappheit, Armut, Migration, Arbeitslosigkeit, Energieknappheit, Leistungsdruck und Pandemien keine deutlichen Zusammenhänge. Hier deutet sich eine inhaltliche Nähe zwischen Gender- und Klimafragen sowie Rassismuskritik im Antwortverhalten der Schüler:innen an, die auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung konstatiert wird (vgl. zum Beispiel Klus/Schrambowski 2022; Veit 2022). In Hinblick auf schulische politische Bildung kann hier ein wichtiger Ansatzpunkt für didaktische Konzepte und Zugänge hinsichtlich wirkungsvoller Bildungsformate ausgemacht werden, um antidemokratischen Positionen zu begegnen.

Schwache negative Zusammenhänge lassen sich zwischen den Indexwerten Schulklima ($r = -0,25$, $n = 736$) sowie internale politische Selbstwirksamkeit ($r = -0,24$, $n = 726$) und dem Indexwert zu Hetero-/Sexismus finden. Das heißt, Schüler:innen, die das Schulklima positiv bewerten, lehnen sexistische Aussagen tendenziell ab. Interessant ist hier der geschlechtsbezogene Unterschied in Hinblick auf diese beiden Korrelationen. Korrelieren sexistische Einstellungen bei Schülerinnen mit $r = -0,30$ ($n = 415$) mit dem Schulklima, liegt der Wert bei Schülern lediglich bei $r = -0,17$ ($n = 290$). Bezieht man die politische Selbstwirksamkeit mit ein, wendet sich das Blatt. Hier lässt sich bei Schülern ein negativer Zusammenhang von $r = -0,34$ ($n = 285$) zwischen dem Konstrukt Hetero-/Sexismus und

interner Selbstwirksamkeit beobachten. Das heißt, Schüler, die sich als selbstwirksam empfinden, lehnen sexistische Aussagen stärker ab. Vermutet werden kann, dass es Schülern mit einer höheren internalen Selbstwirksamkeitserwartung leichter fällt, einen politischen Standpunkt – in diesem Fall gegen Sexismus – zu beziehen.

Bei Schülerinnen ist mit $r = -0,18$ ($n = 409$) der Zusammenhang weniger stark. Möglicherweise rührt dies daher, dass sie häufiger von Hetero-/Sexismus betroffen sind, während Schüler dafür eher zum Beispiel über politische Bildungsprozesse sensibilisiert werden (müssen), die aber zugleich politische Selbstwirksamkeit fördern. Hier wird nochmals deutlich, dass keine „einfachen“ Erklärungen für die Zustimmung zu oder Ablehnung von Hetero-/Sexismus im Bildungskontext bestehen. Ähnlich wie bei anderen Diskriminierungsdimensionen unterscheidet sich also offensichtlich der Bedarf an Bildungsangeboten. So zeigt auch politisches Interesse (für die Gesamtkohorte: $r = -0,25$, $n = 747$) einen schwachen negativen Zusammenhang mit dem Indexwert zu Hetero-/Sexismus. Für den Zusammenhang können verschiedene mögliche Erklärungen herangezogen werden. Aus der Ablehnung von Hetero-/Sexismus ließe sich beispielsweise der Wunsch nach mehr Gleichberechtigung lesen, der zu insgesamt größerem politischem Interesse führt. Auch ist denkbar, dass politisches Interesse Offenheit für Argumente gegen Hetero-/Sexismus fördert und/oder zu mehr Wissen über Hetero-/Sexismus führt. So sind politisch Interessierte vielleicht sensibler für die Wirkweisen und Folgen von Hetero-/Sexismus und erkennen eventuell nicht nur aus einer normativen, sondern auch aus einer ökonomischen Perspektive eher Nachteile traditioneller Rollentrennung für die (nationale) Wirtschaft. Mit anderen Worten könnte politisches Interesse dazu führen, sich mehr mit Hetero-/Sexismus auseinanderzusetzen und mehr Wissen darüber zu gewinnen und in der Reflexion darüber Hetero-/Sexismus deutlicher abzulehnen. Für diese Schlussfolgerung spricht, dass tatsächlich ein deutlicherer Zusammenhang zwischen dem selbst zugeschriebenen Wissen über Sexismus und einer ablehnenden Position gegenüber Sexismus besteht, wie der Korrelationswert $r = -0,35$ ($n = 727$) deutlich macht. Das heißt, vermehrte Kenntnisse über Sexismus und vielleicht auch die Ursachen und Folgen von Sexismus könnten dazu führen, sexistische Einstellungen eher abzulehnen. Möglich ist auch, dass die Ablehnung von Hetero-/Sexismus Anlass gibt, sich verstärkt mit diesem Problem auseinanderzusetzen und damit vermehrt Wissen in diesem Bereich zu erwerben.

Zwischen der Wahlabsicht und den Einstellungen zu Sexismus existieren erwartbare Zusammenhänge. Bestimmte Parteien stehen für einen emanzipiert-progres-

siven Blick auf Geschlechtergerechtigkeit. So ist es beispielsweise nicht verwunderlich, dass Schüler:innen, die die Grünen wählen würden, Sexismus mit einem Mittelwert von 1,4 am deutlichsten ablehnen. Diejenigen, die angeben, Die Linke zu präferieren, lehnen sexistische Einstellungen mit einem Mittelwert von 1,5 ab. Mit einem Mittelwert von jeweils 2,0 teilen potenzielle Wähler:innen der SPD sowie der FDP ihre durchschnittliche Positionierung zu Hetero-/Sexismus. Stärker abgelehnt werden sexistische Aussagen von potenziellen Wähler:innen sonstiger Parteien (MW = 1,7). Schüler:innen, die angeben, die CDU wählen zu wollen, positionieren sich mit einem Mittelwert von 2,1 weniger stark gegen Sexismus. Dies trifft auch auf die potenziellen Wähler:innen des BSW zu (MW = 2,4). Das ist gerade im Vergleich zu Befragten auffällig, die Die Linke wählen würden, und verweist auf die ideologische Diskrepanz bei Geschlechterfragen zwischen den beiden Parteien. Wie Kalkstein/Pickel/Niendorf (2024) feststellen, gehört Antifeminismus zur politischen Ideologie der AfD und entsprechend sind auch bei Schüler:innen, die diese Partei wählen würden, sexistische Einstellungen eher zu erwarten. In der Tat zeigt sich in dieser Befragtengruppe Zustimmung zu sexistischen Aussagen. Mit einem Mittelwert von 2,8 stimmen die Befragten den hetero-/sexistischen Aussagen zu. Auffällig ist zudem, dass auch die Schüler:innen, die angeben, nicht wählen zu wollen, mit einem Mittelwert von 2,6 sexistische Aussagen eher unterstützen.

Was die Wahlabsichten betrifft, zeigt sich ein oft deutlicher Zusammenhang zwischen dem selbst eingeschätzten Wissen zu Sexismus und der Ablehnung von Sexismus, der sich oben bereits bei der Gesamtkohorte gezeigt hat. Besonders stark ist dieser Zusammenhang bei Befragten, die die FDP wählen würden ($r = -0,58$, $n = 25$), gefolgt von Schüler:innen, die die Grünen präferieren ($r = -0,40$, $n = 143$). Bei Befragten, die die CDU präferieren, liegt der Korrelationswert r bei $-0,38$ ($n = 92$). Bei Schüler:innen, die die SPD wählen würden, zeigt sich zwischen der Einstellung zu Sexismus und dem Wissen darüber ein Zusammenhang von $r = -0,38$ ($n = 98$). Außerdem bestehen in dieser Gruppe ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen dem Indexwert zu Hetero-/Sexismus und dem Indexwert zu Sorgen ($r = -0,33$, $n = 100$) sowie ein starker negativer Zusammenhang des Indexwerts zu Hetero-/Sexismus mit dem Indexwert zu internaler Selbstwirksamkeit ($r = -0,50$, $n = 99$). Das könnte darauf verweisen, wie die Befragten die aktuelle politische Lage beobachten und bewerten. Sehen sie Hetero-/Sexismus als gesellschaftliches und politisches Problem und sorgen sich darum, wird dieser abgelehnt beziehungsweise könnte es sich auch genau andersherum verhalten: Wird Sexismus abgelehnt, wird er auch stärker als Krise, die den Befragten Sorgen macht, wahrgenommen. Geben Schüler:innen an, Die Linke wählen zu wollen,

ist ebenfalls ein negativer Zusammenhang zwischen der Bewertung hetero-/sexistischer Einstellungen und Wissen zu Sexismus ($r = -0,30$, $n = 96$) zu beobachten. Zudem besteht eine Korrelation zwischen der Einstellung zu Hetero-/Sexismus und dem Indexwert Sorgen ($r = -0,40$, $n = 99$). In der Gruppe von Schüler:innen, die das BSW wählen würden, korreliert die Einstellung zu Sexismus ebenfalls mit dem Wissen zu Sexismus ($r = -0,38$, $n = 55$). Hier besteht zudem ein Zusammenhang mit dem Indexwert zu internaler Selbstwirksamkeit mit $r = -0,37$ ($n = 57$). Bei potenziellen Wähler:innen sonstiger Parteien ist lediglich ein Zusammenhang zwischen dem Indexwert zu Sorgen ($r = -0,30$, $n = 117$) und der Einstellung zu Sexismus zu beobachten. Auffällig ist, dass sich bei Schüler:innen mit einer Wahlpräferenz für die AfD eine positive Korrelation zwischen selbst eingeschätztem Wissen über Sexismus und hetero-/sexistischen Einstellungen zeigt ($r = 0,34$, $n = 38$). Hier geht mehr Wissen also nicht mit weniger Zustimmung zu Hetero-/Sexismus einher.

Es zeigt sich, dass mehrere politikdidaktische Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit Sexismus bestehen und genutzt werden sollten. Dass Wissen und Einstellungen zu Hetero-/Sexismus korrelieren, auch wenn die verschiedenen Wahlabsichten berücksichtigt sind, führt zu dem Schluss, dass eine thematische Auseinandersetzung mit Hetero-/Sexismus in Schule und Unterricht in der Regel für die Stärkung demokratischer Werte bedeutsam ist. Auch die interne Selbstwirksamkeit, deren Förderung ebenfalls Aufgabe von und Chance für die politische Bildung ist, hängt – teilweise sehr – mit der Ablehnung sexistischer Aussagen zusammen. Herausfordernd hinsichtlich des Wissens sind Schüler:innen mit AfD-Wahlpräferenz sowie die Gruppe derjenigen, die angeben, nicht wählen zu wollen. In dieser Gruppe sind insgesamt keine potenziellen Zusammenhänge mit den betrachteten Variablen zu finden. Gleichzeitig ist eine leichte Zustimmung zu hetero-/sexistischen Einstellungen erkennbar.

Aus politikdidaktischer Perspektive empfiehlt es sich, Hetero-/Sexismus intersektional zu adressieren, indem verschiedene Formen hetero-/sexistischer Diskriminierung angesprochen werden (Girnus/Grün-Neuhof 2025). Sexismus entfaltet sich in Zusammenhang mit anderen Diskriminierungsdimensionen auf verschiedene Weisen. Zu beobachten ist, dass sich Personen, die zum Beispiel migrantisch und weiblich gelesen werden, sexistischer, aber eben auch Mehrfachdiskriminierung ausgesetzt sehen. Gerade in Zusammenhang mit antifeministischen Phänomenen im digitalen Raum wie zum Beispiel *Incels*, *Male Supremacy Influencers*

oder *Tradwives*¹⁰⁸ sind junge Menschen mit offenem Sexismus konfrontiert (vgl. BAG 2024). Die bestehenden konzeptionellen Ansätze politischer Bildung sind mit Blick auf den Umgang mit Hetero-/Sexismus ausbaufähig (Bechtel et al. 2023). Bislang stehen für den schulischen Kontext zwar Materialien bereit (siehe Schwartze/Wilhelm/Rodrian-Pfennig 2020; Spahn/Wedl 2018), strukturell wird Hetero-/Sexismus allerdings kaum als Diskriminierungsform, die sich verschieden auf politische Prozesse, Praxen und letztlich auch in politischen Lernprozessen auswirkt, in politikdidaktische Überlegungen einbezogen. Hier gehen wichtige Potenziale verloren. Antifeminismus wird als Zugang zu Rechtsextremismus gesehen (vgl. Kanitz 2021) und gerade im Kontext kritischer Medienbildung sind hier gute Zugänge zu einer fundierten Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen möglich. Bestärkt wird dies dadurch, dass die befragten Schüler:innen nahezu gleich welcher parteipolitischen Präferenzen Sexismus weitestgehend ablehnen, womit auch bestehende Befunde zur Einstellung von Jugendlichen zu Hetero-/Sexismus bestätigt werden (vgl. zum Beispiel Calmbach et al. 2024). Jedoch zeigt sich auch, dass sich das Ausmaß, in dem Hetero-/Sexismus abgelehnt wird, sehr je nach sozialstrukturellen Faktoren wie kulturellem Kapital oder Geschlechtszugehörigkeit unterscheidet. Es ist also wichtig, dass sexismuskritische politische Bildungsangebote Lernende in der Breite adressieren. Insbesondere der Befund, dass selbst wahrgenommenes Wissen zu Sexismus in engem Zusammenhang mit der Ablehnung von Sexismus steht, spricht für mehr Mut, Sexismus im Schulkontext vermehrt zum Thema zu machen. Hier scheint sich eine Gelegenheit aufzutun, in der viel auch viel hilft (vgl. auch Doneit/Lösch/Rodrian-Pfennig 2016).

Zusammenfassend ist die Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit der befragten Schüler:innen hervorzuheben. Anders als im gesamtgesellschaftlichen Trend stimmen sie im Durchschnitt kaum antisemitischen oder rassistischen Aussagen zu, vielmehr teilen sie die Aussage, dass ihnen Antisemitismus in Deutschland Angst mache, und ebenso, dass muslimisches Leben Deutschland bereichere. Insgesamt wertschätzen sie migrationsbedingte Vielfalt. Ausnahmen

¹⁰⁸ *Incels* sind Männer, die angeblich unfreiwillig im Zölibat leben, die sich ihres angeblichen Rechts auf Sex aufgrund unter anderem des Feminismus beraubt fühlen. Dahinter steht eine bis ins Radikale gehende misogynie Haltung. Die Wortschöpfung ergibt sich aus den englischen Begriffen *involuntary* und *celibate men* (vgl. dazu auch Friedrich-Ebert-Stiftung o.J.). *Male Supremacy Influencers* sind Accounts, die in verschiedener Form den rein binären Unterschied und vor allem die Überlegenheit von Männern über Frauen unter anderem über scheinwissenschaftliche Argumentation propagieren. *Tradwives* ist ein Neologismus, der Frauen bezeichnet, die sich auf Social-Media-Plattformen als „traditionelle Hausfrauen“ inszenieren, wobei die Darstellung die reale alltagsweltliche Situation häuslicher Arbeit in der Regel ausblendet.

von diesem Trend zeigen sich bei Gruppenvergleichen entlang der Wahlabsicht (vor allem zugunsten der AfD). Auch ein geringes kulturelles Kapital zeigt sich teilweise als Einflussgröße. Aufgrund der Verteilung des kulturellen Kapitals mag sich womöglich erklären, dass im Schulform- und Jahrgangvergleich die Befragten an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in allen Jahrgängen einigen Dimensionen von GMF (eher) zustimmen. Das heißt, es ist besonders entscheidend, sich an diesen Schulformen mit den Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu beschäftigen, gerade auch, weil die Schüler:innen einerseits davon selbst, aber auch von Verteilungskämpfen aufgrund eines geringeren kulturellen Kapitals und Migrationsgeschichten besonders betroffen sein können. Bei allen Dimensionen geben sie jeweils an, weniger als die anderen Gruppen zu wissen. Die Befragten in den Klassen 9–10 der ISS/GemS wissen nach ihren Aussagen nur teilweise etwas über Antisemitismus, Rechtsextremismus und Sexismus, während sonst alle Gruppen von viel Wissen berichten. Dabei verweisen insbesondere statistische Zusammenhänge darauf, dass gerade das Wissen zu Hetero-/Sexismus ($r = -0,35$, $n = 727$) und zu Antisemitismus ($r = -0,24$, $n = 656$) einen reduzierenden Einfluss auf diese Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu haben scheint. Auffällig ist bei den Schüler:innen der Klassen 9–10 an den ISS/GemS, dass bei ihnen der Umfang des Politikunterrichts im Vergleich mit der Gesamtkohorte oder den Gymnasialschüler:innen einen besonderen Effekt auf die Ablehnung menschenfeindlicher Einstellungen zu haben scheint (vgl. Kap. 6.1.1). Politische Bildungsangebote an nichtgymnasialen Schulformen mögen somit auch in quantitativer Hinsicht (kompensierend) auf den Outcome wirken, neben menschenfeindlichen Einstellungen so auch auf die wahrgenommene Kompetenzförderung und die politische Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 6.1.1).

Dass der Umfang politischer Bildungsangebote bedeutsam ist, lässt sich nicht nur mit der Relevanz von Wissen(svermittlung) begründen, sondern auch mit den Möglichkeiten für politische Handlungserfahrungen und Zeit für Kompetenzförderung. So zeigt sich einerseits ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Kompetenzförderung und der Ablehnung von GMF ($r = -0,18$, $n = 336$). Andererseits stehen politische Handlungen (statistisch) im Zusammenhang mit der Ablehnung menschenfeindlicher Aussagen ($\eta = 0,396$, $n = 340$).¹⁰⁹ Je mehr politische Handlungen die Schüler:innen durchgeführt haben, desto eher lehnen sie GMF ab ($r = -0,40$, $n = 340$). Dies unterstreicht erneut die

¹⁰⁹ So können 15,7% der Varianz der Variable zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit durch die Antwort „ja oder nein“ bezüglich politischer Handlungen erklärt werden, was nach Cohen (1988) ein großer Effekt ist.

Bedeutsamkeit, politische Handlungsfähigkeit in Schule und Unterricht zu fördern sowie Räume für politisches Handeln zu eröffnen. Denn je umfassender die Schüler:innen laut ihren Angaben schon einmal politisch aktiv geworden sind, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeitswahrnehmung ($r = 0,44$, $n = 948$, vgl. Kap. 6.3.4). Und schließlich lehnen Schüler:innen, die sich als politisch selbstwirksam erleben, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit eindeutiger ab ($r = -0,31$, $n = 334$).

7

Kernaussagen und Handlungsempfehlungen

Die vorliegende Studie ermöglichte einen Einblick in die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. Trotz nicht repräsentativer Erhebung ergeben sich wichtige Erkenntnisse über den Stellenwert politischer Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen, anhand derer sich Chancen und Herausforderungen für eine gelingende Implementierung weiterer Maßnahmen identifizieren lassen. Im Folgenden werden daher die zentralen Studienbefunde noch einmal zusammengefasst und daraus Handlungsempfehlungen abgeleitet.

7.1 Soziokulturelle Ungleichheiten und Mehrsprachigkeit entlang der Schulformen: Herausforderung für politische Teilhabe

Das kulturelle Kapital, aber auch Merkmale wie eine familiäre Migrationsgeschichte verteilen sich entlang der Schulformen Gymnasium, ISS/GemS sowie OSZ/berufliche Schule sehr unausgewogen. Dieser Befund schließt an zwei Vorgängerstudien an (Achour/Wagner 2019; Achour/Höppner/Jordan 2020) und spiegelt bekannte soziale Ungleichheiten des deutschen Schulsystems wider (Lewalter et al. 2023; Abs et al. 2024).

Mit 41,0% ist der Anteil der Lernenden, die nach ihren Angaben mit einem geringen kulturellen Kapital positioniert sind, an keiner anderen Schulform so hoch wie an den OSZ/beruflichen Schulen. An den ISS/GemS berichtet gut ein Drittel von einem geringen kulturellen Kapital, an den Gymnasien sind es lediglich etwas mehr als 10%. Der Anteil an Schüler:innen hingegen, die sich ein hohes kulturelles Kapital zuordnen, ist am Gymnasium etwa doppelt so hoch (knapp 70%) wie an den anderen beiden Schulformen (OSZ/berufliche Schulen 33,0% beziehungsweise ISS/GemS 35,1%).¹¹⁰ Da mit einem hohen kulturellen Kapital oft verschie-

¹¹⁰ Einschränkung zu beachten sind die unterschiedlichen Gruppengrößen (Gymnasium n=655, ISS/GemS n=208, OSZ/berufliche Schulen n=100).

dene (Bildungs-)Privilegien¹¹¹ einhergehen, sind diese ebenfalls unausgeglichen auf die Schulformen verteilt. Da sich (Bildungs-)Privilegien häufig in den individuellen Einstellungen widerspiegeln, lässt sich eine schultypspezifische Verteilung der Einstellungen für die vorliegende Studie annehmen: So geht ein hohes kulturelles Kapital beispielsweise oft mit einem politisch interessierten Elternhaus einher. Gemäß internationalen Studien schätzen sich Schüler:innen selbst überdurchschnittlich interessiert in Ländern ein, in denen auch den Erziehungsberechtigten ein überdurchschnittliches politisches Interesse zugesprochen wird. Gleiches gilt für ein unterdurchschnittliches Interesse (vgl. Ziemes/Deimel 2024: 85). Dieser Befund unterstreicht die mögliche kompensatorische Bedeutung schulischer politischer Bildung für Schüler:innen aus weniger politisch interessierten Elternhäusern.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass kulturelles Kapital und häusliche Unterstützungsmöglichkeiten bei schulischen Aufgaben zusammenhängen: Dass zu Hause nie oder selten jemand helfen kann, berichten 45 % der Befragten mit geringem kulturellem Kapital, mit hohem lediglich 23 %. Ein ungleiches Bild zeichnet sich auch für die Schulformen ab. 40 % der Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen können nach ihren Aussagen selten oder nie zu Hause auf Unterstützung bei schulischen Aufgaben zurückgreifen. An den ISS/GemS sind es gut 30 %, an den Gymnasien circa 25 %.

Geringes kulturelles Kapital überlagert sich zudem häufig intersektional¹¹² mit familiärer Migrationsgeschichte.¹¹³ In der vorliegenden Studie wurde eine internationale Migrationsgeschichte unter anderem dann vermutet, wenn die Befragten zu Hause eine andere Sprache als Deutsch oder weitere Sprachen neben Deutsch sprechen. Kreuzt man diese Variable mit der Höhe des kulturellen Kapitals, zeigt sich, dass 65 % der befragten Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital eine Migrationsgeschichte haben. Dagegen sprechen gut 60 % der Befragten mit hohem kulturellem Kapital nur deutsch zu Hause, während nur etwa 35 % Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital neben Deutsch auch andere Sprachen zu Hause sprechen.

¹¹¹ Bildungsprivilegien ergeben sich zum Beispiel durch ein besonders kulturell, politisch, an Bildung interessiertes Umfeld/Elternhaus, durch Urlaube, Netzwerke etc.

¹¹² „Intersektional“ meint, dass eine Mehrfachdiskriminierung vorliegen kann, wenn Individuen von mehreren Diskriminierungsformen gleichzeitig betroffen sind und sich diese gegenseitig beeinflussen, aber auch verstärken, zum Beispiel Gender und Class (vgl. Crenshaw 1989).

¹¹³ Als „Personen mit Migrationshintergrund“ gelten Menschen, die selbst oder deren Eltern nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden. Als „Menschen mit Migrationsgeschichte“ gelten Personen, die seit 1950 selbst zugewandert sind oder deren Eltern beide zugewandert sind (Statistisches Bundesamt 2023).

Besonders hervorzuheben ist die sprachliche Vielfalt an den Berliner Schulen insgesamt, die sich auch in der vorliegenden Befragung widerspiegelt. Sprachenvielfalt dient als Bildungsressource, die deutschlandweit noch deutlich stärker genutzt werden kann (vgl. zum Beispiel Huxel 2019). An den OSZ/beruflichen Schulen berichten circa 52 %, an den ISS/GemS über 60 % und an den Gymnasien knapp 44 %, auch beziehungsweise nur¹¹⁴ eine andere Sprache als Deutsch zu Hause zu sprechen.¹¹⁵ Dabei verteilen sich die Sprachen neben Deutsch unterschiedlich auf die Schulformen: Während Englisch an den Gymnasien am häufigsten als weitere Sprache, die zu Hause gesprochen wird, genannt wird, sind es an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen Türkisch und Arabisch. Türkisch und Arabisch sind im Gegensatz zum Englischen so gut wie nie Schulfach, sodass hier Bildungsressourcen, die die Schüler:innen mitbringen, selten bis gar nicht genutzt werden.

Der Zusammenhang von sozialen, sich intersektional oft überlagernden Disparitäten, politischen Einstellungen und gesellschaftlicher Teilhabe ist empirisch bekannt (vgl. Schäfer 2023). Um frühzeitig gegen die Reproduktion politischer Ungleichheit entlang sozialer Ungleichheit zu arbeiten, muss Schule kompensatorisch dazu Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung bereithalten. Gerade an Schulformen, deren Lernende besonders von soziokultureller und ökonomischer Benachteiligung betroffen sind, muss die politische Bildung besonders umfangreich, motivierend, lernendenorientiert und lebensweltorientiert, das heißt an den Interessen, Sorgen, Emotionen, aber auch Sprachbildungsbedarfen (vgl. Achour/Jordan 2025) der Schüler:innen anknüpfen. Anhand der folgend dargestellten Studienbefunde lassen sich Handlungsbedarfe, aber auch besondere Erfolge und Möglichkeiten politischer Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen illustrieren.

¹¹⁴ Der Anteil der Schüler:innen, die zu Hause nur andere Sprachen als Deutsch sprechen, liegt bei allen drei Schulformen lediglich zwischen 2,0 % und 4,3 %.

¹¹⁵ Eine separate Auswertung der häufigsten Sprachen nach Schulformen bringt folgende Ergebnisse zutage: ISS/GemS: Arabisch (16,8 %), Englisch (12,5 %), Türkisch (18,3 %), andere (21,6 %); Gymnasium: Arabisch (6,6 %), Englisch (12,4 %), Türkisch (8,7 %), andere (17,3 %); OSZ/berufliche Schule: Arabisch (9,0 %), Englisch (20,0 %), Türkisch (11,0 %), andere (21,0 %).

7.2 (Kein!) gleicher Zugang zu politischer Bildung und Politikkompetenz nach Klasse 10: große Diskrepanz zwischen allgemeinbildenden und OSZ/beruflichen Schulen

Besonders drastisch ist der Unterschied angebotener politischer Bildung nach Klasse 10 zwischen den allgemeinbildenden und den OSZ/beruflichen Schulen. Über fast alle Fragen hinweg zeigt sich eine strukturelle, soziale, politische Ungleichheit. Trotz der nur vorsichtig möglichen Rückschlüsse auf die tatsächliche Umsetzung des Bezugsfachs der politischen Bildung an den OSZ/beruflichen Schulen lässt sich sagen, dass diese an keiner anderen Schulform quantitativ und qualitativ so prekär aufgestellt ist. Die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen berichten in der Mehrheit von lediglich ein bis zwei Stunden¹¹⁶ oder gar keinem Politikunterricht,¹¹⁷ während es drei bis fünf Stunden an den allgemeinbildenden Schulen in der gymnasialen Oberstufe sind. Der geringere Stundenumfang mag auch die Wahrnehmung der Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen beeinflussen, dass ihr Unterricht weniger problemorientiert, exemplarisch oder handlungsorientiert sei und damit weniger den politikdidaktischen Prinzipien entspreche, dafür aber langweiliger, oberflächlicher und komplizierter sei. Sie geben auch seltener an, in der Schule über Politik zu diskutieren. Dies ist insofern berichtenswert, als relevante (statistische) Zusammenhänge existieren zwischen politischen Diskussionen und Selbstwirksamkeit ($r=0,44$, $n=943$) sowie dem Bedürfnis, sich über Politik zu informieren ($r=0,43$, $n=1.085$) und diese beeinflussen zu können ($r=0,38$, $n=1.084$).

Darüber hinaus nehmen die befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen nur teilweise eine Förderung domänenspezifischer Kompetenzen wahr – und durchgehend in etwas geringerem Umfang als die Schüler:innen der Klassen 9–10. Dies steht im auffälligen Gegensatz zu einer fast durchgehend starken Wahrnehmung der Kompetenzförderung in der gymnasialen Oberstufe. Somit profitieren die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen nicht von einem Mehr an Stunden des Politikunterrichts wie in der gymnasialen Oberstufe an den allgemeinbildenden Schulen und damit möglichen positiven Effekten, die damit

¹¹⁶ Da in der Regel in Blöcken unterrichtet wird, ist bei der Angabe „eine Stunde“ davon auszugehen, dass es sich um eine Doppelstunde handelt.

¹¹⁷ Dies kann damit erklärt werden, dass der Unterricht in den beruflichen Bildungsgängen zum Beispiel auch als Block oder epochal angeboten wird, oder es handelt sich um Schüler:innen, die das Fachabitur an einem Oberstufenzentrum machen und Politik nicht als Grund- oder Leistungskurs gewählt haben. Schüler:innen, die in der gymnasialen Oberstufe keinen Kurs Politikwissenschaft wählen und damit auch keinen Politikunterricht haben, gibt es natürlich auch an den allgemeinbildenden Schulen.

einherzugehen scheinen: Die Ergebnisse verweisen auf einen Zusammenhang des Umfangs des Politikunterrichts mit der wahrgenommenen Kompetenzförderung, der Selbstwirksamkeit sowie der Ablehnung menschenfeindlicher Einstellungen. Das heißt, die Chance, Politikkompetenz¹¹⁸ zu fördern, erhöht beziehungsweise vermindert sich mit der Stundenzahl des Politikunterrichts.

Dies scheint sich auch in den Ergebnissen widerzuspiegeln: Tatsächlich sind das Interesse an Politik sowie das Vertrauen in die Demokratie, in ihre Werte und Akteur:innen bei den Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen geringer als bei denen der anderen Schulformen. Sie lehnen auch weniger eindeutig demokratieskeptische und menschenfeindliche Aussagen ab. Obwohl keine andere Schulform so stark von sozialen Disparitäten ihrer Schüler:innen herausgefordert ist (vgl. Kernaussage 1), erlaubt die strukturelle Aufstellung des Faches allein in Form von Unterrichtsstunden, die sich erheblich von der der gymnasialen Oberstufe unterscheidet, kaum, das zu kompensieren.

Dabei können in den OSZ/beruflichen Schulen gerade Teilnehmende erreicht werden, die sich oft nicht von klassischen Formaten politischer Bildung angesprochen fühlen und die besonders von gesellschaftlichen Fremdausschlüssen in Form von mangelnder Repräsentation betroffen sind, was wiederum zu Selbstausschlüssen politischer Teilhabe (zum Beispiel Wahlabstinenz, vgl. Kernaussagen zur Sonntagsfrage) führen kann (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010).

So zeichnet sich in den Ergebnissen beispielsweise ab, dass die besondere Berücksichtigung bestimmter (Querschnitts-)Themen wie zum Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung, von der die befragten Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen berichten, positive Effekte auf deren Wissen, Einstellungen (zum Beispiel zu Klimaschutz und Nachhaltigkeit) und den Differenzierungsgrad des Konzepts Nachhaltigkeit zu haben scheint.¹¹⁹ Zugleich ist auffällig, dass gerade die Befragten an den OSZ/beruflichen Schulen neben den Gymnasialschüler:innen der Oberstufe einige Aspekte des Schulklimas positiv einschätzen, während die Bewertung des Schulklimas in der Gesamtgruppe lediglich im Mittelfeld liegt. So heben sie etwa die Meinungsvielfalt und die respektvolle Ansprache

¹¹⁸ Dazu lassen sich die domänenspezifischen Kompetenzen Analyse-, Urteils-, Handlungsfähigkeit, Wissen, Selbstwirksamkeit, aber auch Einstellungen zählen (Detjen et al. 2012).

¹¹⁹ Vgl. Kap. 6.2.1, 6.2.3, 6.3.8, 6.3.6 und 6.3.7.

besonders hervor. Beide Beispiele unterstreichen, dass trotz Herausforderungen an den OSZ/beruflichen Schulen sich das besondere Engagement und die Investition in Aspekte politischer Bildung von Lehrkräften auszahlen.

Um diesen besonderen Einflussmöglichkeiten in Kombination mit wenig strukturellen Änderungsmöglichkeiten an dieser Schulform Rechnung zu tragen, könnte beispielsweise die Bildungszeit (ehemals Bildungsurlaub) mit einem Schwerpunkt auf politischer Bildung während der (Berufs-)Schulzeit als fest verankertes Element schulrechtlich institutionalisiert werden. Ein solcher Schwerpunkt würde jenseits von Benotung die Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Sorgen ermöglichen, für die oft in der Schule keine Zeit bleibt. Zugleich entsprechen die verschiedenen Settings der Bildungszeit der Diversität der Schüler:innenschaft und ermöglichen demokratiebildende Erfahrungen.

7.3 Bildungspolitischer Erfolg durch administrative Steuerung: wieder Politikunterricht in der Sekundarstufe 1

Berliner Schüler:innen erhalten (wieder) Unterricht im Fach „Politische Bildung“,¹²⁰ so lassen sich die Aussagen der befragten Lernenden in den Klassen 9–10 interpretieren. Diese Stärkung des Faches im Rahmen der Kontingentlösung kann aufgrund der schulpolitischen Vorgaben¹²¹ als exemplarisch für die gesamte Sekundarstufe 1 interpretiert werden. Das Fach wird nach Angaben der Schüler:innen entweder eigenständig oder als Integrationsfach mit Geschichte, Geografie und/oder Ethik angeboten. Dabei geht der Trend laut den befragten Schüler:innen an den Gymnasien (gut 88 %) noch einmal deutlicher zu einem eigenständigen Fach als an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen (gut 64 %). Das somit etwas häufigere Angebot eines Integrationsfachs an den ISS/GemS lässt sich vermutlich auch mit dem geringeren dortigen Umfang von acht Wochenstunden für die Fächergruppe „Politik, Geschichte, Geografie und Ethik“ im Gegensatz zu zehn Wochenstunden an den Gymnasien erklären. Ein Integrationsfach schafft somit mehr Unterrichtszeit am Stück, mag aber auch didaktisch herausforderungsvoller sein (s. u.). Dass das Leitfach der politischen Bildung¹²² eher an nichtgymnasialen

¹²⁰ Vgl. zur Aufstellung des Faches und seiner Stärkung zum Schuljahr 2019/20 Kap. 2.

¹²¹ Schulgesetz von Berlin, Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), Anlagen 1 und 2.

¹²² Das Fach hat in den Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen: zum Beispiel Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Politik/Wirtschaft, Recht/Politik etc.

Schulformen als Integrationsfach angeboten wird, ist ein bundesweiter Trend (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022).

Die Schulen haben die Möglichkeit, Politik durchgehend einstündig, epochal zweistündig oder als Integrationsfach zu unterrichten. An den Gymnasien berichten etwa zwei Drittel der befragten Schüler:innen von durchgehend einer Stunde Politik. Etwa ein Drittel berichtet von einem epochalen Angebot, das heißt zwei Stunden in einem Halbjahr, während in dem anderen Halbjahr vermutlich kein Politikunterricht stattfindet. An den ISS/GemS verteilen sich die Stunden etwas anders, knapp 45 % berichten von einer Stunde, knapp 18 % von zwei Stunden, etwa 30 % scheinen aufgrund der Zusammenführung zu einem Integrationsfach drei bis vier Stunden gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht zu haben.

Zusammenfassend zeigt sich die Bedeutsamkeit konkreter schuladministrativer Vorgaben, wenn fachliche Angebote sichergestellt werden sollen. Ähnliches lässt sich anhand der Ergebnisse bei der Institutionalisierung von Mitbestimmungsangeboten wie dem Klassenrat erkennen, den die Befragten umfassend benennen. Dieser ist im Berliner Schulgesetz verankert. Sollen also bestimmte Aspekte oder Angebote an politischer Bildung oder Demokratiebildung gestärkt beziehungsweise eingeführt werden, wie zum Beispiel der oben vorgeschlagene Bildungsurlaub für OSZ/berufliche Schulen, empfehlen sich entsprechende schuladministrative Verankerungen und Institutionalisierungen sowie Budgets zur Finanzierung, wie beispielsweise das Volumen von 2.700 Euro für Angebote politischer Bildung und demokratischer Schulentwicklung pro Schule und Schuljahr im Rahmen des Programms „Politische Bildung an Schulen“ (s. u.).

7.4 Politik als eigenständiges oder Integrationsfach? Die Wochenstundenzahl entscheidet – vor allem beim Ausgleich sozialer Disparitäten

Obwohl in den Didaktiken der einzelnen Gesellschaftswissenschaften die Position verbreitet ist, dass Politik (oder Geschichte und Geografie) als eigenständiges Fach erfolgreicher Ziele wie domänenspezifische Kompetenzen, Wissen und Selbstwirksamkeit fördere als ein Integrationsfach (vgl. Busch/Dittgen/Mönter 2022), bestätigen die vorliegenden Daten dies nicht. Sowohl für die von den Schüler:innen wahrgenommene Kompetenzförderung als auch für die politische Selbstwirksamkeit lassen sich statistisch keine Rückschlüsse ziehen, welche Art der Umsetzung

(eigenständiges oder Integrationsfach) „effektiver“ ist. Für diese Studie zeigt sich hier lediglich ein sehr schwacher Zusammenhang.¹²³

Anders verhält sich dies aber bei der Betrachtung des Umfangs an Stunden, die für das Leitfach der politischen Bildung angeboten werden. Es offenbart sich ein Zusammenhang der Stundenanzahl mit der wahrgenommenen Kompetenzförderung. Für die Gesamtkohorte, für welche die gymnasiale Oberstufe mit bis zu fünf Wochenstunden mitberücksichtigt wird, ist dieser Zusammenhang recht deutlich ($\eta = 0,302$, $n = 1.183$). Für die Jahrgangsstufen 9–10 fällt er kleiner aus ($\eta = 0,140$, $n = 773$). Dennoch ist besonders berichtenswert, dass der Zusammenhang an den ISS/GemS in 9–10 auffällig größer ist ($\eta = 0,183$, $n = 138$) als an den Gymnasien ($\eta = 0,057$, $n = 465$).¹²⁴ Bei der Betrachtung des Zusammenhangs der Anzahl der Stunden und der Selbstwirksamkeit ist herauszustellen, dass dieser gerade für die Schüler:innen der ISS/GemS in den Klassen 9–10 mit $\eta = 0,213$ ($n = 133$) größer ist als für die der Gymnasien mit $\eta = 0,100$ ($n = 440$) sowie größer als für die Gesamtkohorte mit $\eta = 0,185$ ($n = 942$). Besonders berichtenswert ist der eindrückliche Zusammenhang der Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und des Umfangs des Politikunterrichts in den ISS/GemS mit $c = 0,409$ ($n = 27$). Dies ist weitaus mehr als in der Gesamtkohorte ($\eta = 0,180$, $n = 339$) oder am Gymnasium in den Klassen 9–10 ($\eta = 0,154$, $n = 163$). Das unterstreicht die Bedeutsamkeit einer höheren Stundenzahl gerade für die Schüler:innen der ISS/GemS, wenn es um die – auch politisch ernst gemeinte – Förderung domänenspezifischer Kompetenzen und politischer Selbstwirksamkeit geht. Von zwei (17,6%) oder mehr Stunden (gut 30%) berichtet aber nur eine knappe Hälfte der Befragten an den ISS/GemS. Da der Unterricht hier möglicherweise zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten mit Blick auf Politikkompetenz beiträgt, empfiehlt sich eine Erhöhung der Stundenzahl. Dies lässt sich auch angesichts der wahrgenommenen Kompetenzförderung der Schüler:innen in den Klassen 9–10 unterstreichen. Dabei berichten alle Schüler:innen dieser Jahrgangsstufe lediglich von einer teilweisen Wahrnehmung der Förderung (Kap. 6.1.4), während die Befragten der Jahrgänge 11–13 dem fast durchgehend eher beziehungsweise voll und ganz zustimmen. Dies lässt sich möglicher-

¹²³ Berechnet wurden die Eta-Koeffizienten einerseits für die beiden Variablen „Angebot des Politikunterrichts“ (selbstständiges oder Integrationsfach) und Indexwert Selbstwirksamkeit. Das Ergebnis (für die Klassen 9–10, $n = 608$) $\eta = 0,023$ lässt sich so interpretieren, dass die Form des Angebots nur 0,05% der Varianz zu erklären vermag. Andererseits wurde der Eta-Koeffizient für die Variable „Angebot des Politikunterrichts“ (selbstständiges oder Integrationsfach) und für den Faktorwert wahrgenommene Kompetenzförderung ermittelt. Das Ergebnis (für die Klassen 9–10, $n = 762$) $\eta = 0,076$ lässt sich so interpretieren, dass die Form des Angebots 0,6% der Varianz bezüglich der wahrgenommenen Kompetenzförderung zu erklären vermag.

¹²⁴ Zu beachten sind bei der Interpretation dieser Zusammenhangsmaße die unterschiedlichen Gruppengrößen.

weise auch entlang der statistischen Zusammenhänge (s. o.) mit dem größeren Stundenumfang von drei bis fünf Stunden erklären. Ebenfalls berichten die Schüler:innen der Jahrgänge 11–13 von einer umfassenderen Berücksichtigung politikdidaktischer Prinzipien wie Kontroversität und Problemorientierung¹²⁵ (Kap. 6.1.5). Deren Realisierung mag ebenfalls mit dem größeren Stundenumfang in Zusammenhang stehen. Die Berücksichtigung didaktischer Prinzipien kann aber auch zur Kompetenzförderung beitragen, weil die Prinzipien zum Beispiel auf die Analyse- und Urteilsfähigkeit ausgerichtet sind. So zeigen sich hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenzförderung positive (statistische) Zusammenhänge mit allen operationalisierten didaktischen Prinzipien, besonders bedeutsam sind sie zwischen der wahrgenommenen Kompetenzförderung und der Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität, Aktualität.¹²⁶ Auffällig ist auch, dass der Zusammenhang am geringsten mit dem Auswendiglernen ist ($r=0,22$, $n=1.148$), dieses also weniger zur Kompetenzförderung beizutragen scheint als ein auf Diskussions- und Urteilsfähigkeit ausgerichteter Politikunterricht.

Die Zustimmung zur wahrgenommenen Kompetenzförderung der Schüler:innen der ISS/GemS ist dabei tendenziell etwas zögerlicher als an den Gymnasien. Hier mag auch die (leistungs-)heterogenere Schüler:innenschaft an den ISS/GemS ein Einflussfaktor sein, auf den didaktisch für eine vergleichbare Kompetenzförderung womöglich differenzierter und individualisierter reagiert werden muss. Auch wenn definitiv für die Jahrgänge 9–10 insgesamt und noch einmal etwas deutlicher für die ISS/GemS Luft nach oben bei der Kompetenzförderung zu sein scheint, sind dennoch die geringen Mittelwertunterschiede zwischen den Schulformen in dieser Jahrgangsstufe hervorzuheben. So berichtet im Gegensatz dazu die ICCS-Studie 2022, die Achtklässler:innen befragte, von massiven Schulformunterschieden zum Beispiel beim politischen Wissen, das auch Teil der Politikkompetenz ist. Dieses wurde allerdings nicht durch Selbsteinschätzung erhoben, wie in dieser Befragung die wahrgenommene Kompetenzförderung oder das selbst zugeschriebene Wissen, sondern durch einen Wissenstest (Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024), sodass keine direkten Vergleiche möglich sind.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Art des Angebots des Faches Politik als Integrations- oder eigenständiges Fach in der Sekundarstufe 1 auf die Förderung

¹²⁵ Auch die Schüler:innen der Klassen 9–10 berichten von einer häufigen Anwendung politikdidaktischer Prinzipien, allerdings mit Mittelwertunterschieden von bis zu 0,7 zu den höheren Jahrgängen.

¹²⁶ Zusammenhänge zwischen $r=0,56$ und $r=0,48$.

domänenspezifischer Kompetenzen und politischer Selbstwirksamkeit kaum Auswirkungen zu haben scheint. Insofern ist die Freiheit zu unterstützen, die den Schulen bei der Ausgestaltung gegeben wird. Sie können hier entlang schulorganisatorischer Kriterien oder auch eines jeweiligen sozial-/politikwissenschaftlichen Verständnisses (zum Beispiel enger oder weiter Politikbegriff) entscheiden, wie sie das Fach Politik umsetzen wollen und können. Entscheidender aber ist der Stundenumfang, insbesondere für die Schüler:innen an den ISS/GemS, die häufiger von sozialen Ungleichheiten betroffen sind. Der 16. Kinder- und Jugendbericht fordert bundeseinheitlich mindestens zwei Stunden Politik pro Woche (BMFSFJ 2020: 55), entsprechend ist die Haltung von Fachverbänden wie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB 2024a, 2014).

Ein Weg zu einem Mehr an Stunden liegt im Angebot als Integrationsfach, was mit Chancen, aber auch besonderen Herausforderungen einhergeht. Didaktisch und lernpsychologisch wird für Integrationsfächer, neben der umfassenderen Lernzeit, vor allem die Chance auf interdisziplinäres, vernetztes Lernen ins Feld geführt, nach dem Motto „Die Welt ist nicht in Fächer unterteilt“. Kritik bezieht sich hingegen darauf, dass so die Fachdisziplinen, ihre Ziele und domänenspezifische Kompetenzen aufgeweicht würden, was für einen später möglicherweise folgenden Fachunterricht (zum Beispiel in Kursen der Oberstufe) problematisch sei. Fachfremder Unterricht ist in Integrationsfächern kaum vermeidbar, da die Lehrkräfte selten alle (integrierten) Fächer studiert haben. Schließlich existiert bis heute auch keine „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“, beispielsweise auch nicht für das gleichnamige Fach in den Klassen 5/6 in Berlin und Brandenburg. Die Studierenden besuchen vor allem additiv Veranstaltungen in Geschichte, Geografie und Politikwissenschaft. Auch die Lehrwerke folgen häufig einer additiven Logik. Einer Befragung von Lehrer:innen zufolge werden Integrationsfächer im Prinzip als sinnvoll erachtet, zugleich berichten die Befragten aber von fachlicher Überforderung und Unsicherheit hinsichtlich der Fachteile, die sie nicht studiert haben, aber im Rahmen des Integrationsfachs unterrichten müssen (vgl. Busch/Dittgen/Mönter 2022).

Hier zeigt sich ein Desiderat in den Didaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und in der Lehrer:innenbildung. Insbesondere mit der Gründung des Berliner Landesinstituts für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung an Schulen (BLiQ) eröffnen sich phasenübergreifende Möglichkeiten zur Konzeption einer entsprechenden Didaktik, interdisziplinärer Materialien, die insbesondere für die Sekundarstufe 1 kaum vorliegen, sowie berufsbegleitender Fortbildungen. Letztere können didaktischer Art sein, aber beispielsweise auch Kollegien in der curricularen Ent-

wicklung unterstützen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass das Integrationsfach an den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen realisiert wird, sollten gerade die Lehrer:innen an dieser Schulform Unterstützung ihrer professionellen Handlungskompetenzen erfahren. Neben der (Weiter-)Qualifizierung der Lehrkräfte ist insbesondere die ausreichende Stundenzumessung für diese Schulen wichtig. Eine gute Ausstattung der Schulen ermöglicht die Realisierung von Team-Teaching-Formaten, die im Rahmen des Unterrichts in Integrationsfächern die Abbildung und Verzahnung mehrerer didaktischer Perspektiven sicherstellen. Gleichzeitig kann den Bedarfen der Schüler:innen im Rahmen einer funktionalen Differenzierung begegnet werden.

7.5 Qualität des Politikunterrichts: Berücksichtigung zentraler politikdidaktischer Prinzipien

Der Politikunterricht der befragten Schüler:innen in Berlin orientiert sich recht umfassend an politikdidaktischen Prinzipien. Entlang der positiven und bedeutsamen (statistischen) Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Kompetenzförderung in der Studie ist dieser Befund besonders positiv zu bewerten.

Zum Einsatz kommen an den allgemeinbildenden Schulen Problemorientierung, Kontroversität/Multiperspektivität, Exemplarität und Aktualität, dies jeweils stärker in den Jahrgangsstufen 11–13 als in den Klassen 9–10. Die Berücksichtigung von Aktualität nennen auch Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen häufig. Abgesehen von den Schüler:innen der Oberstufe am Gymnasium wird vom simulativen Handeln (Debatten, Rollenspiele etc.) nur teilweise berichtet, Möglichkeiten zu realem politischem Handeln bekommen die Schüler:innen laut eigenen Aussagen nur teilweise bis nie. Angesichts dieser Ergebnisse sind also beide Formen der Handlungsorientierung ausbaufähig. Schließlich verweisen auch die (statistischen) Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Kompetenzförderung und den didaktischen Prinzipien zur (realen und simulativen) Handlungsorientierung auf Möglichkeiten, die politische Handlungsfähigkeit der Schüler:innen zu unterstützen (vgl. Kernaussage 10).¹²⁷

¹²⁷ Vgl. „Wir führen Debatten, Rollenspiele, Talkshows durch“: $r = 0,40$ ($n = 1.156$), „Wir haben die Möglichkeit, selbst politisch aktiv zu werden“: $r = 0,38$ ($n = 1.152$).

Insgesamt mag sich anhand der Ergebnisse die didaktische Prämisse bestätigen, dass der Unterricht, wenn er problemorientiert, aktuell, kontrovers, multiperspektivisch und exemplarisch ist, zugleich weniger langweilig, oberflächlich oder institutionenkundlich¹²⁸ zu sein scheint. Die recht umfassende Berücksichtigung der Prinzipien zeigt für diese Befragtengruppe einen engagierten Politikunterricht und engagierte Lehrkräfte. Allerdings sprechen die doch wahrnehmbaren Unterschiede in den Angaben der Jahrgangsstufen und vor allem an den OSZ/beruflichen Schulen für eine noch stärkere Berücksichtigung didaktischer Prinzipien in allen Jahrgängen und Schulformen, insbesondere mit Blick auf die Chancen zur Kompetenzförderung. Zugleich zeigt sich, dass die Befragten an den ISS/GemS und OSZ/beruflichen Schulen den Unterricht anders als die anderen Gruppen als teilweise zu kompliziert empfinden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Unterrichtsstoff leichter verständlich präsentiert werden sollte. Schließlich mag eine weitere Herausforderung in dem besonderen Bedarf an didaktischer Reduktion und Differenzierung für die besonders heterogenen Lernenden an den ISS/GemS und OSZ/beruflichen Schulen liegen. Schließlich geben an diesen Schulformen auch mehr Schüler:innen als am Gymnasium an, dass sie zu Hause selten bis nie Unterstützung erfahren (vgl. Kernaussage 1).

7.6 Zahlreiche Inhalte im Politikunterricht – mit Ausnahmen: Verschwörungsglauben, Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medien, Rechtsextremismus

Insgesamt werden die zentralen Inhalte der Rahmenlehrpläne laut den befragten Schüler:innen unterrichtet. Die eher geringen Unterschiede in den Angaben zur Häufigkeit der Themen (auf einer dreistufigen Skala: „nie“, „ab und zu“, „oft“) im Jahrgangsstufenvergleich der Klassen 9–10 und 11–13 unterstreichen die Stärkung des Faches „Politische Bildung“ in der Sekundarstufe 1. Die vorhandene Unterrichtszeit wird für viele Themen der politischen Bildung genutzt. Besonders häufig werden im Durchschnitt Demokratie in Deutschland, Grund- und Menschenrechte sowie Konflikte, Krieg und Frieden genannt. Von den beiden ersten Themen wurde schon in den Vorgängerstudien häufig berichtet (Achour/Wagner 2019; Achour/

¹²⁸ Unter Institutionenkunde wird ein Unterricht verstanden, der stark reduziert ist auf das Lernen von Aufgaben und Funktionen politischer Institutionen und Akteur:innen (Polity), ohne dass diese in konkreten politischen Inhalten (Policy) sowie Aushandlungen und Konflikten (Politics) im Unterricht thematisiert werden. Bei Berücksichtigung nur einer der drei Dimensionen des Politischen (Polity, Policy, Politics) liegt dem politischen Lernen ein stark reduzierter Politikbegriff zugrunde, der es den Schüler:innen erschwert, Politik so zu verstehen, wie sie ihnen in der Gesellschaft begegnet.

Höppner/Jordan 2020). Die Bedeutsamkeit von Konflikten, Krieg und Frieden mag darauf schließen lassen, dass im Politikunterricht vermutlich sowohl auf den Überfall Russlands auf die Ukraine als auch auf die Kämpfe im Nahen Osten nach dem Überfall der Hamas auf Israel eingegangen wurde. Dies lässt sich auf der Inhaltsebene des Unterrichts mit der oben beschriebenen Einschätzung der Schüler:innen verknüpfen, dass im Politikunterricht aktuelle Ereignisse aufgegriffen werden (vgl. Kernaussage 5). Der Fachunterricht ist eben auch als zeitlicher Rahmen dafür relevant, diesen Themen Raum zu geben – auch wenn alle Lehrkräfte sich im Idealfall für die Thematisierung aktueller politischer Ereignisse verantwortlich fühlen sollten. Auch von den Befragten der Klassen 9–10 werden „Konflikte, Krieg und Frieden“ oft benannt. Ohne eine strukturelle Stärkung des Faches in der Sekundarstufe 1 wäre es für Schulen herausforderungsvoller, solche aktuellen und oft auch emotional aufwühlenden Ereignisse mit den Schüler:innen zu besprechen.

Auffällig ist hingegen, dass gesellschaftspolitisch zurzeit besonders bedeutsame Inhalte wie Rechtsextremismus, Verschwörungsglauben, Digitalisierung und Medien sowie Nachhaltigkeit in verschiedenen Jahrgängen beziehungsweise Schulformen selten im Politikunterricht thematisiert werden. Während Rechtsextremismus/Rechtspopulismus häufig von den befragten Schüler:innen der Jahrgänge 11–13 genannt wird, ist dies an den OSZ/beruflichen Schulen sowie in den Jahrgängen 9–10 lediglich ab und zu der Fall. Zugleich berichten die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen insbesondere im Gegensatz zu den Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen nicht nur von weniger selbst attestiertem Wissen zu Rechtsextremismus und Antisemitismus (vgl. Kap. 6.3.6), sondern sie nennen auch weniger außerschulische Kooperationstreffen zu diesem Themenfeld (zum Beispiel zum Nationalsozialismus). Diese Themen müssen einerseits frühzeitig in der Sekundarstufe 1 aufgegriffen werden, ehe sich politische Einstellungsmuster internalisiert haben. Andererseits sollte das Thema auch an den OSZ/beruflichen Schulen stärker im Fokus stehen. Von diesen Schüler:innen werden menschenfeindliche Einstellungen seltener deutlich abgelehnt. Unter den Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen befindet sich zudem die größte Gruppe im Schulformvergleich, die ihre Stimme (vgl. Kap. 6.3.11) der AfD (14 %) geben würde.

Auf Kinder und Jugendliche wirken gesellschaftliche Phänomene wie Rechtsruck, Diskursverschiebungen, Hass in der analogen und in der digitalen Welt, in der sie viel Zeit verbringen, noch einmal direkter. Zugleich spiegeln sie dies „unverfälschter“ wider. Umso dringender ist es, unter anderem in der schulischen politischen Bildung diese (rechten und menschenfeindlichen) Wirkmechanismen

und Narrative beispielsweise in den sozialen Medien zu analysieren und zu reflektieren. Da Politik vor allem durch Medien, auch soziale Medien rezipiert wird und der Unterricht auf Quellen aufbaut, könnte sich hier ein Desiderat zeigen. Laut Shell Jugendstudie (Rysina/Leven 2024) finden es nahezu fast alle Jugendlichen (90%) selbst wichtig, dass der Umgang mit digitalen Medien und das Erkennen von Fake News in der Schule verpflichtend unterrichtet werden.

Das lässt dafür plädieren, auch die Themenfelder Medien und Digitalisierung sowie Verschwörungsglauben stärker aufzugreifen. Laut den Schüler:innen werden diese einerseits seltener als die anderen Themen unterrichtet, andererseits finden nur selten außerschulische Kooperationen zum Inhalt Verschwörungsglauben statt. Dabei geben die Schüler:innen an, im Vergleich mit anderen Themen am wenigsten zu Verschwörungsglauben zu wissen (vgl. Kap. 6.3.6). Gerade Schüler:innen mit geringerem kulturellen Kapital und mehrsprachige Schüler:innen berichten, mehr in den sozialen Medien politisch zu kommunizieren, aber weniger im privaten Umfeld (Freund:innen, Bekannte, Familie). Schule kann hier möglicherweise einen Vorbildcharakter für eine demokratische (digitale) Debattenkultur haben und so eine *critical digital literacy* angesichts von Fake News, Deepfakes und Echokammern fördern. Nur teilweise werden laut den befragten Schüler:innen im Unterricht die Themen Ökologie und Nachhaltigkeit aufgegriffen. Dabei beeinflussen sie die Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft maßgeblich und die Klimakrise bereitet als eine der größten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts den Schüler:innen große Sorgen (vgl. Kap. 6.3.5). Auffällig ist, dass der Wissensstand sowie der Differenzierungsgrad des Nachhaltigkeitskonzepts (vgl. Kap. 6.3.7) und zugleich die Bedeutsamkeit von Klimaschutz in den 9. und 10. Klassen an den Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen sowie bei Schüler:innen mit einem geringen kulturellen Kapital geringer sind als bei den jeweiligen Vergleichsgruppen. Hier zeigt sich möglicherweise deutlich der (sozio-)kulturelle Bias, wie er für die Bewegung Fridays for Future wissenschaftlich herausgearbeitet ist.

Gerade soziale Disparitäten stehen in einem engen Zusammenhang mit zum Beispiel finanzieller Betroffenheit durch nicht gelöste Nachhaltigkeitsfragen, wenn es zum Beispiel um klimafreundliche Energie, Mobilität, Ernährung geht. Notwendige Transformationsprozesse werden dabei oft mit individuellen Entscheidungen und Verhaltensweisen verknüpft. Dies geht einher mit der Gefahr der Individualisierung (zum Beispiel „ökologischer Fußabdruck“) und Entpolitisierung (Achour/Overwien/Schmidt 2025 i. E.). Im Verständnis von Nachhaltigkeit zeigt sich bei den Befragten entsprechend eine hohe Zustimmung zu individuellen Lösungsansätzen. Eine sozial gerechte ökologische Transformation erfordert hin-

gegen weitreichende Entwicklungen politischer und ökonomischer Strukturen. Umso mehr braucht es die Einbindung junger Menschen insgesamt, aber vor allem sozioökonomisch benachteiligter Gruppen in Debatten und Aushandlungsprozesse zu den Themen Klima und Nachhaltigkeit. Diese setzen oft ein fundiertes Wissen voraus, das im Rahmen politischer Bildungsprozesse sowie außerschulischer Kooperationen erworben werden kann. Bedeutungsvoll hinsichtlich der Implementierung des Themas sind die Ergebnisse der OSZ/beruflichen Schulen: Die Befragten geben hier häufiger als diejenigen an anderen Schulformen an, dass diese Themen aufgegriffen werden, und sie sind auch die Gruppe, die ein besonders differenziertes Konzept von Nachhaltigkeit hat. Das lässt auf mögliche positive Effekte von Unterrichtsinhalten schließen und für eine gute und umfassende politische Bildung für Nachhaltigkeit und im thematischen Kontext der Klimakrise plädieren.

7.7 Berliner Gesamtstrategie politische Bildung: Erfolge und Erfordernisse

Die Gesamtstrategie politische Bildung in Berlin trägt der Überzeugung Rechnung, dass politisches Lernen nicht nur im Politikunterricht selbst stattfindet, sondern auch als fachübergreifendes Lernen, im Rahmen demokratiebildender Angebote (zum Beispiel Klassenrat, Schüler:innenvertretung, politikbezogene AGs/Projekte), in Form von Treffen mit politischen Akteur:innen sowie in Kooperationen mit außerschulischen Trägern. Letzteres wurde bis Ende 2024 zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer demokratischen, an Grund- und Menschenrechten orientierten Schule von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie jährlich mit 2.700 Euro pro Schule unterstützt, so der Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses zum Haushaltsgesetz über den Doppelhaushalt 2020/21 (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019).

Dass mit dieser Förderung die demokratische Schulentwicklung möglicherweise erfolgreich unterstützt wurde, scheint sich in den Angaben der Schüler:innen zu bestätigen. Von demokratiebildenden Formaten und Treffen mit außerschulischen Bildungsakteur:innen, nach denen die Schüler:innen explizit befragt wurden, berichten diese umfassend. Knapp 80 % der Schüler:innen in der Gesamtkohorte sowie in einzelnen Befragtengruppen bis zu knapp 95 % (ISS/GemS 11–13) geben an, dass sie beispielsweise schon Treffen zu politischen Themen mit außerschulischen Akteur:innen an ihrer Schule erlebt haben. Die meisten Treffen gab es zum Thema „Mitbestimmung in der Schule“ (50,4 % der Gesamtkohorte), darauf folgt

Gewalt/Mobbing (45,1%), auch zu den Themen Demokratie (40,6%), Nationalsozialismus (37,3%) und Krieg und Frieden (37,0%) geben die Schüler:innen vergleichsweise viele Treffen an. Die wenigsten Treffen fanden zu Verschwörungsglauben (11,4%) statt.

Es ist somit positiv hervorzuheben, dass die an dieser Befragung beteiligten Schulen und Lehrkräfte den Schüler:innen einen beachtlichen Raum für diese Angebote geben.

Allerdings zeigt sich, dass sich die Angebote außerhalb des Fachunterrichts inhaltlich unterscheiden und dass dies auch mit Ungleichheiten zwischen den Schulformen in Zusammenhang steht. An den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen werden häufiger als an den Gymnasien Formate, die auf das schulische Zusammenleben ausgerichtet sind, wie Streitschlichtung, Service Learning und Schülermentor:innenprogramm, angegeben. Hingegen berichten die Schüler:innen am Gymnasium häufiger von Angeboten mit eindeutiger (gesellschafts-/schul-)politischer Schwerpunktsetzung wie Schüler:innenzeitung, Projekttagen/-wochen und Social-Media-Projekten mit politischem, gesellschaftlichem, sozialem Bezug. Zwar ist das lebensweltliche, soziale Demokratie-Lernen von hoher Relevanz, aber zu gleichen Zugangsmöglichkeiten zur politischen Teilhabe, unabhängig vom sozialen Hintergrund, gehören insbesondere auch genuin politische Angebote. Mit Blick auf die Anzahl an demokratiebildenden Angeboten und Kooperationen zeigt sich ein Stärkungsbedarf vor allem an den OSZ/beruflichen Schulen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass auch das fachliche Lernen im Politikunterricht hier weniger Raum als an anderen Schulformen erhält. Zugleich berichten die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen von einer geringeren politischen Selbstwirksamkeit sowie wahrgenommenen Kompetenzförderung. Selbstwirksamkeit und das Schulklima schätzen die Schüler:innen dann besser ein,¹²⁹ wenn es mehr demokratiebildende Angebote in Form von Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an der Schule gibt. Auch wenn die statistischen Zusammenhänge eher gering sind, bestätigen sie konzeptionelle Annahmen zur Demokratiebildung (vgl. Achour 2025; Achour et al. 2020a), dass eine Verzahnung der Dimensionen von Bildung durch Demokratie (Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten) und von Bildung für Demokratie (zum Beispiel internale und externale Selbstwirksamkeit) existiert.

¹²⁹ Der Zusammenhang zwischen der Anzahl der Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangebote und politischer Selbstwirksamkeit liegt bei $r = 0,17$ ($n = 948$), zwischen den Angeboten und dem Schulklima bei $r = 0,12$ ($n = 1.097$).

Allerdings hat im Dezember 2024 das Berliner Abgeordnetenhaus für das Haushaltsjahr 2025 das flexible Berliner Schulbudget beschlossen. In dessen Rahmen werden die Mittel für die politische Bildung mit den Budgets für Schülerfahrten, Personalkosten, die Ausstattung der Schulbibliotheken sowie Lehr- und Lernmittel in einem Budget gebündelt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2024). Wenn Posten wie Personal und Klassenfahrten mit politischer Bildung konkurrieren, ist zu befürchten, dass dies zulasten der Angebote der politischen Bildung gehen wird. Wenn bildungspolitisch die demokratische Schulentwicklung und Förderung der Politikkompetenz weiterhin Bedeutung haben sollen, sollte die eindeutige Mittelzuwendung für den Bereich der politischen Bildung beibehalten werden. Es zeigt sich in den Ergebnissen deutlich, dass eine erfolgreiche bildungspolitische Steuerung vor allem entlang klarer Vorgaben und Rahmenbedingungen für politische Bildung und Demokratiebildung realisierbar ist.

7.8 Stärkungspotenziale demokratiebildender Angebote im Kontext sozialer Ungleichheit: Institutionalisierung und Transparenz

Bei Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsangeboten werden insbesondere institutionalisierte Formate (wie zum Beispiel der Klassenrat oder die Schüler:innenvertretung, vgl. Kap. 6.2.2.2), die teils auch schulrechtlich verankert sind, von den befragten Schüler:innen wahrgenommen (vgl. ähnliche Ergebnisse in Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024). Zugleich scheinen ebendies die Formate zu sein, in deren Rahmen Schüler:innen an Schule Engagement und Partizipation umsetzen können und bei denen sie sich politisch selbstwirksamer einschätzen. Weniger Selbstwirksamkeit berichten sie bei Aktivitäten, wie zum Beispiel online politisch etwas zu diskutieren oder sich politisch zu organisieren (vgl. Kap. 6.3.3). Das unterstreicht die Befunde dieser Studie, nach denen die Schule politisches Handeln und Räume dafür auch aus gesellschaftspolitischer Perspektive jenseits des schulischen Rahmens stärker fördern sollte (vgl. Kernaussage 10). Abgesehen von der Möglichkeit, in einem „geschützten Raum und Rahmen“ politisches Handeln zu erproben, stehen solche Verankerungen von Mitbestimmung und Mitgestaltung für Anerkennung und Respekt gegenüber Schüler:innen als Mitgestalter:innen der Institution Schule (Ziemes/Hahn-Laudenberg/Birindiba Batista 2024). Damit eröffnet sich die Möglichkeit zur Demokratisierung einer Institution, die letzten Endes immer von Hierarchien geprägt ist.

Auffällig und für demokratische Teilhabe problematisch ist darüber hinaus, dass viele befragte Schüler:innen (je nach Format bis zu knapp 38%) angeben, von den demokratiebildenden Angeboten der Mitbestimmung nichts zu wissen: zum Beispiel Schul- oder Kinder- und Jugendparlament, Versammlung der Schüler:innenvertretungen, Arbeitsgruppen zur Gestaltung der Schule (zum Beispiel Schulfeste, Diskriminierung, Nachhaltigkeit, vgl. Kap. 6.2.2).

Möglicherweise erklärt dies auch bei der Erfassung des Schulklimas die geringste Zustimmung von allen Aussagen zu dem Item „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich aktiv mitgestalten kann“ (vgl. Kap. 6.2.3). Dabei ist auch angesichts sozialer Ungleichheit die Zugänglichkeit von Formaten der Demokratiebildung und damit von Teilhabemöglichkeiten in der Schule von hoher Relevanz. So benennen häufiger Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital als Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital Mitbestimmungsmöglichkeiten in ihrer Schule. Eine stärkere, möglicherweise schulrechtliche Institutionalisierung von (Mitbestimmungs-)Angeboten der Demokratiebildung, die beispielsweise mit dem Landesschüler:innenausschuss herausgearbeitet werden kann, sowie eine transparentere und umfassendere Kommunikation können dazu führen, diese zugänglicher und bekannter zu machen. So soll an dieser Stelle besonders unterstrichen werden, dass Befragte mit geringem kulturellem Kapital an fast allen Formaten sogar häufiger teilnehmen als Befragte mit hohem kulturellem Kapital – soweit diese denn verankert sind und sie von ihnen wissen.

7.9 (Teilweise) demokratisches Klima in der Schule – Orte der Mitbestimmung, nicht der Angst

Auch wenn sie das Schulklima im Durchschnitt nur teilweise positiv bewerten, heben die befragten Schüler:innen hervor, dass Schule ein Ort ist, an dem sie keine Angst haben, an dem bei antidemokratischen Vorfällen eingegriffen und verschiedene Meinungen zugelassen werden. Besonders die Meinungsvielfalt – allerdings nicht die aktive Mitgestaltung an der Schule (vgl. Kernaussage 10) – heben sie positiv hervor und gerade im schulischen Umfeld fühlen sie sich diesbezüglich selbstwirksam und stimmen über alle Vergleichsgruppen nach Schulform und Jahrgangsstufenzugehörigkeit hinweg nicht oder nur teilweise der Aussage „Ich äußere meine politische Meinung nicht gern, weil ich Angst vor Streit, Hass oder Mobbing habe“ zu (Kap. 6.2.3).

Zugleich zeigt sich aber, dass von Differenzkategorien betroffene Schüler:innen, etwa aufgrund familiärer Migrationsgeschichte (gemessen an Sprache und/oder Staatsangehörigkeit), Religion (jüdisch/muslimisch) oder geringen kulturellen Kapitals, einzelne Aspekte des Schulklimas wie Schutz vor Diskriminierung oder respektvolle Ansprachen negativer wahrnehmen.

Auch bewerten einerseits die älteren Jahrgänge am Gymnasium ihre Schule tendenziell als demokratischer als jüngere und die Schüler:innen an den Gymnasien die Schule demokratischer als diejenigen an den ISS/GemS. Konkret sind die Werte der Zustimmung zum Schutz vor Diskriminierung, zur respektvollen Kommunikation sowie zur konstruktiven Konfliktbewältigung an den ISS/GemS in allen Jahrgängen im Vergleich zu denen am Gymnasien besonders niedrig. Dies erfordert, das Schulklima für alle Schüler:innen, unabhängig vom Alter und von Differenzkategorien, zu stärken. Besonders sind hier in Anbetracht der Ergebnisse zu nennen: Schutz vor Diskriminierung, vor Demokratiefeindlichkeit, vor möglicher Gewalt sowie die Förderung friedlicher Konfliktlösung. Diskriminierungen können nicht nur in Zusammenhang mit einer negativen Selbstwirksamkeitseinschätzung stehen, sondern auch mit geringeren Schulleistungen (Civitillo et al. 2021). Trotz rechtlicher Verbote¹³⁰ ist der schulische Alltag immer auch von verschiedenen Dimensionen seelischer Gewalt geprägt, wie das Bloßstellen vor der ganzen Klasse („Du bist dumm“, „Du bist faul“; vgl. Prengel 2019). Vulnerable Gruppen sind besonders betroffen, wenn zum Beispiel wiederholt Bezüge zwischen Armut oder Migration und schulischen Fähigkeiten hergestellt werden (Piezunka 2023). Lehrer:innen müssen auf positive Sozialbeziehungen, die von Respekt und Anerkennung geprägt sind, in der Institution Schule zwischen allen Beteiligten hinwirken (Achour 2025).

Eine Leitlinie für positive Sozialbeziehungen stellen beispielsweise die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017) dar. So formulieren sie unter anderem, dass es ethisch – wie auch aus Kinderrechtsperspektive – nicht zulässig ist, Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich zu behandeln beziehungsweise Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen zu entwerten und entmutigend zu kommentieren.

¹³⁰ Zum Beispiel in Art. 19 der UN-Kinderrechtskonvention oder in den Schulgesetzen der Länder.

7.10 Politische Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an Schule: Entwicklungspotenziale

Bei der Förderung politischer Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten an Berliner Schulen besteht Luft nach oben. Für den Politikunterricht selbst offenbart sich dies sowohl bei den Fragen nach den didaktischen Prinzipien (Handlungsorientierung) als auch nach der wahrgenommenen Kompetenzförderung. Die Schüler:innen stimmen zurückhaltender zu, wenn nach simulativen politischen Handlungsmöglichkeiten (zum Beispiel Debatten, Rollenspiele, Talkshows) oder auch realen politischen Handlungsmöglichkeiten (zum Beispiel mit Politiker:innen in Kontakt treten, Leserbrief/E-Mail formulieren) gefragt wird. Zugleich verzeichnet bei der Erfassung des Schulklimas das Item „Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ich aktiv mitgestalten kann“ die geringste Zustimmung von allen Aussagen. Zwischen knapp 9% und knapp 38% der befragten Schüler:innen geben an, von Formaten der Mitbestimmung und -gestaltung in ihrer Schule nichts zu wissen. Dass diese Aspekte in der demokratischen Schule gestärkt werden sollten, unterstreichen einerseits die Angaben der befragten Schüler:innen, dass sie sich hinsichtlich politikbezogener Aktionen insgesamt nur teilweise politisch selbstwirksam empfinden (vgl. Kap. 6.3.3). Andererseits verweisen Untersuchungen darauf, dass Partizipationserfahrungen, beispielsweise in der Schule, insgesamt positiv auf weitere Partizipation und Bereitschaft dazu wirken können (Quintelier/van Deth 2014). Dabei sollte aber „Scheinpartizipation“ vermieden und echte Mitgestaltung bei Fragen, die die Schüler:innen direkt betreffen (zum Beispiel Unterrichtsinhalte, Methoden, Zusammenleben in der Schule), ermöglicht werden (vgl. Kap. 6.2.3), welche möglicherweise strukturelle Grenzen kritisch hinterfragt und nach Veränderungen für mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sucht. Nicht zuletzt ist Schule einer der wenigen Orte – in Zeiten von Filterblasen und Segregation –, an denen (junge) Menschen in vergleichsweise (sozial, ökonomisch, kulturell, religiös) heterogenen Gruppen miteinander Aushandlungsprozesse und soziales Miteinander gestalten (lernen) können.

Neben der Professionalisierung von Lehrkräften liegt die Verantwortung für eine erfolgreiche demokratische Schulentwicklung und ein demokratisches Schulklima (SWK 2024) bei Schulleitungen und auf ministerialer Ebene. Es bedarf Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Teilhaberechten (Mitgestaltung) wie auch von Schutzrechten (Schutz vor Diskriminierung, Mobbing, seelischer Gewalt). Ein demokratisches Schulklima sollte als ein entscheidender Indikator für die Qualität von Schulen verstanden werden. Das heißt, diese Dimension muss entlang von Kriterien auch bei Qualitätsanalysen wie Schulinspektionen verpflichtend einbezogen werden.

7.11 Politische Selbstwirksamkeit: external hoch – internal ausbaufähig

Bei den Schüler:innen offenbart sich eine deutliche Diskrepanz zwischen interner und externer Selbstwirksamkeit. Die Schüler:innen schätzen ihre interne Selbstwirksamkeit als (lediglich) teilweise gut ein. Sie wurde entlang verschiedener politikbezogener Aktivitäten abgefragt, zum Beispiel: einen Standpunkt zu einem umstrittenen politischen oder sozialen Problem vertreten, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen posten oder eine Schüler:innengruppe organisieren, um Veränderungen in der Schule zu erreichen. Die Ergebnisse verwundern insofern nicht, als die Schüler:innen auch nur Verhalten von der Förderung von Handlungskompetenzen und Räumen für Mitgestaltung an der Schule berichten.

Dagegen ist es ihnen aber mehrheitlich wichtig, sich über politische Themen zu informieren und Politik beeinflussen zu können (externe Selbstwirksamkeit).¹³¹ Für eine ausgeprägte externe Selbstwirksamkeit der Schüler:innen spricht auch die mehrheitliche Ablehnung der Aussage „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“.

Während die Schüler:innen also einerseits politische Einflussnahme und Engagement sowie die Befähigung dazu relevant finden, fühlen sie sich andererseits nur teilweise kompetent, dies auch konkret im Rahmen politikbezogener Aktivitäten zu realisieren. Diese Diskrepanz könnte ihre positive externe Selbstwirksamkeit negativ beeinflussen. Eine dahin gehende Tendenz zeichnet sich in der Studie hinsichtlich ihres Responsivitätsempfindens ab, das heißt bei der Frage, ob sie das Gefühl haben, dass Politik, Politiker:innen, Parteien auf ihre Interessen eingehen. Dass dies weniger der Fall ist, legt die mehrheitliche Zustimmung zu der Aussage „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“ nahe.

Somit lässt sich erneut die Forderung aus Kernaussage 10 unterstreichen, interne Selbstwirksamkeit zu stärken, indem Handlungskompetenzen gefördert und Handlungsräume eröffnet werden, die nach Aussagen der Schüler:innen nur teilweise adressiert werden. Denn je umfassender die Schüler:innen angeben, schon einmal politisch aktiv geworden zu sein, desto höher ist ihre Selbstwirksamkeitswahrnehmung ($r = 0,44$, $n = 948$). Und auch die Wahrnehmung von Kompetenz-

¹³¹ Items zur externen Selbstwirksamkeit: „Mir ist es wichtig, mich über politische Themen zu informieren“, „Mir ist es wichtig, die Politik beeinflussen zu können“ und „Die Interessen zukünftiger Generationen werden zu wenig berücksichtigt“.

förderung steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Selbstwirksamkeitsempfinden der Schüler:innen ($r = 0,20$, $n = 929$).

Dass gerade die Schule ein geeigneter Ort sein kann, Selbstwirksamkeit zu fördern, legen weitere Zusammenhänge zum Beispiel mit dem politischen Interesse und Diskussionen über Politik nahe: Interesse und politische Debatten können im Unterricht entlang didaktischer Prinzipien wie Schüler:innen-, Handlungs- und Kompetenzorientierung gezielt adressiert werden: So hängen die Häufigkeit der Diskussionen über Politik ($r = 0,44$, $n = 943$) sowie das Ausmaß des Interesses an Politik ($r = 0,45$, $n = 946$) positiv mit der internalen Selbstwirksamkeit zusammen. Insbesondere bei den politischen Diskussionen scheinen Potenziale zu liegen. So geben die Schüler:innen insgesamt an, nur manchmal über Politik zu diskutieren. Oft oder sehr oft in der Schule tun dies auch nur Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe. Dies mag auch mit der hohen Stundenzahl in Zusammenhang stehen. Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital diskutieren auch in den Familien (sehr) oft über Politik. Die Schüler:innen an den OSZ/beruflichen Schulen sind am geringsten in politische Debatten involviert. Diese Ungleichheiten trotz der hohen Bedeutsamkeit politischer Debatten für die politische Selbstwirksamkeit erfordern, Schule viel stärker und frühzeitig in den unteren Klassenstufen zu einem Ort politischer Diskussion für alle zu machen.

Besonders relevant ist die Förderung von Selbstwirksamkeit entlang der Einflussfaktoren Alter und kulturelles Kapital. Auch wenn alle Gruppen sich nur teilweise selbstwirksam erleben (Indexwert¹³²), ist die interne Selbstwirksamkeit bei älteren Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe – an den OSZ/beruflichen Schulen ist sie mit am niedrigsten – sowie bei Befragten mit hohem kulturellem Kapital stärker ausgeprägt. Schule hat die Möglichkeiten, frühzeitig und unabhängig von sozial und gesellschaftlich unterschiedlich verteilten Zugängen zu Teilhabe, allen Schüler:innen Mitgestaltungs-, Handlungs- und Diskussionsräume zu eröffnen, sodass alle Lernenden ihren Anliegen politisch Gehör verschaffen können. Daraus lässt sich ein besonderer Auftrag für die OSZ/beruflichen Schulen, teils die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen und die jüngeren Jahrgänge ablesen, beispielsweise auch für die Grundschulen – auch wenn diese in der Studie nicht befragt wurden. Das heißt nicht, dass OSZ/berufliche Schulen und Sekundar-/Gemeinschaftsschulen weniger engagiert sind, sondern vielmehr, dass sie beim

¹³² Bei einzelnen politikbezogenen Aktionen fühlen sich zum Beispiel ältere Befragte oder solche mit höherem kulturellem Kapital eher oder sehr selbstwirksam.

Ausgleich sozialer Ungleichheiten sehr viel mehr als die Gymnasien gefordert sind.

Die hohe Relevanz der Förderung von Selbstwirksamkeit lässt sich mit dem Ergebnis untermauern, dass mit ihr demokratiefördernde Effekte sowie eine gewisse „Schutzfunktion“ gegenüber Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit einherzugehen scheinen: Schüler:innen, die sich als selbstwirksam empfinden, haben ein größeres Vertrauen in die Demokratie, in ihre Akteur:innen, setzen sich für gleiche Rechte ein und wertschätzen Vielfalt (vgl. Kap. 6.3.8 und 6.3.12). Dagegen lehnen sie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit stärker ab,¹³³ während Befragte, die zu menschenfeindlichen Einstellungen neigen, sich zugleich politikdistanter zeigen.

7.12 Großes politisches Interesse und Vertrauen in die Idee der Demokratie – Skepsis gegenüber ihrem Funktionieren und ihren Akteur:innen

Die Schüler:innen bekunden im Durchschnitt ein großes Interesse an Politik. Es zeigt sich auch kein Unterschied zwischen den Geschlechtern, wie es bis in die 2000er Jahre noch der Fall war. Dies entspricht einem Trend, den auch andere Studien wie die Shell Jugendstudie oder der Sozialbericht skizzieren. Das politische Interesse steigt tendenziell mit dem Alter (und dem kulturellen Kapital) – allerdings lediglich an den allgemeinbildenden Schulen, nicht an den OSZ/beruflichen Schulen. Die Faktoren Alter und kulturelles Kapital scheinen ebenso einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Demokratie als Idee, ihrem Funktionieren und ihren Werten (vgl. Kap. 6.3.8), auf das Vertrauen in gesellschaftspolitische Akteur:innen und öffentlich-rechtliche Medien (vgl. Kap. 6.3.9 und 6.3.10) zu haben. Das konkrete Funktionieren der Demokratie wird skeptischer gesehen als ihre abstrakte Idee. In Ersteres haben lediglich die Oberstufenschüler:innen am Gymnasium ein hohes Vertrauen. Vertrauen in gesellschaftspolitische Akteure hingegen wie Parteien, Bundesregierung, aber auch Umwelt-/Menschenrechtsgruppen oder Wirtschaftsunternehmen ist (größtenteils) nur teilweise vorhanden (Kap. 6.3.9; vgl. auch Bertelsmann Stiftung 2024; Decker et al. 2024a). Einflussfaktoren wie ein geringes kulturelles Kapital, aber auch bestimmte Wahlabsichten (vor allem zugunsten der AfD oder das Nichtwählen) stehen mit demo-

¹³³ Die Index- beziehungsweise Faktorwerte zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit stehen in einem negativen Zusammenhang mit der internalen Selbstwirksamkeit.

kratie- beziehungsweise politikdistanteren Haltungen in Zusammenhang, zum Beispiel mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder der Skepsis gegenüber dem konkreten Funktionieren der Demokratie. Das Funktionieren der Demokratie wird positiv bewertet von potenziellen Wähler:innen von Bündnis 90/Die Grünen, der SPD sowie der FDP, während potenzielle Wähler:innen der anderen Parteien es lediglich teilweise positiv bewerten. Besonders gering ist die Zustimmung der Befragten mit Wahlabsichten zugunsten der AfD, des BSW sowie mit einer Präferenz für das Nichtwählen (s. u.).

Hervorzuheben ist, dass entlang der Kategorie „Migrationsgeschichte“ kein Unterschied in der Bewertung der Schüler:innen hinsichtlich Demokratie und Politik existiert. Allerdings verweisen einige Ergebnisse (ein unterschiedliches politisches Interesse und eine mögliche Wahlabstinenz; s. u.) darauf, dass gerade die Schüler:innen, die von Disparitäten zum Beispiel entlang von Migrationsgeschichten oder geringerem kulturellen Kapital betroffen sind, auch von Politiker:innen und Parteien und nicht nur von Schule und Unterricht politisch besser adressiert werden sollten. Das ist für eine gleichberechtigte Repräsentation besonders relevant.

Eine weitere Gruppe, auf die sich Politiker:innen und Parteien konzentrieren sollten, sind Jugendliche (vermutlich) ohne Migrationsgeschichte¹³⁴ und mit einem geringeren kulturellen Kapital. Sie lehnen weniger eindeutig demokratiskeitschere, menschenfeindliche Aussagen ab, schätzen sich weniger interessiert und selbstwirksam ein. Unter ihnen ist der Anteil potenzieller AfD-Wähler:innen am höchsten. Schulen können Orte für demokratische Parteien und Politiker:innen sein, um mit diesen Jugendlichen in Kontakt zu treten.

Angesichts des insgesamt hohen Interesses an Politik einerseits, aber auch der geäußerten konkreten Sorgen (vgl. Kap. 6.3.5, Kernaussage 14) der Schüler:innen andererseits lässt sich zur Förderung der Demokratie- und Politikzufriedenheit Folgendes empfehlen: (Politik-)Unterricht sowie (eingeladene) Politiker:innen, Vertreter:innen von NGOs und Bildungsträger können – und müssen wohl – an den formulierten Ängsten der Schüler:innen vor Krieg, steigenden Preisen, Rechts-Extremismus, Hass und Feindseligkeit, unbezahlbarem Wohnraum, Klimakrise und Umweltverschmutzung ansetzen. Demokratie und Politik müssen für die Schüler:innen in dieser Hinsicht als gestaltbar erfahren werden. Schule, aber gerade

¹³⁴ Dass vermutlich keine Migrationsgeschichte vorliegt, wird aus den Antworten interpretiert, dass sie zu Hause nur deutsch sprechen.

auch politische Akteur:innen müssen politische Handlungs- und Einflussmöglichkeiten aufzeigen – nicht zuletzt auch aufgrund der verbreiteten Skepsis gegenüber dem Funktionieren der Demokratie unter den befragten Schüler:innen. Demokratische Funktionsmechanismen und das (konfliktimmanente) politische Handeln müssen gelernt werden, um (rechtspopulistischen) Präkonzepten wie zum Beispiel dem vermeintlich „homogenen Volkswillen“ oder der vermeintlichen Attraktivität einer starken Führungsperson entgegenzuwirken. Diese Notwendigkeit resultiert aus der hohen Zustimmung unabhängig von der Schulform, der Jahrgangsstufe und auch weiteren Vergleichsmerkmalen zu der (populistischen) Aussage „Die Politiker:innen im Bundestag sollten immer dem Willen der Bürger:innen folgen“.

Es ist Aufgabe realer Politik, von Politiker:innen, Parteien und Medien – in Kooperation mit (schulischer) politischer Bildung –, Angebote und Kommunikationswege zu schaffen, um Schüler:innen ein besseres Verständnis der Prozesse zu ermöglichen und dadurch Vertrauen aufzubauen. Formate direkten Austauschs zwischen Politik und Schüler:innen können dafür ein wichtiger Ansatzpunkt sein.

7.13 Zunehmend gesellschaftliches Engagement – politische Partizipation aber abhängig vom sozialen Hintergrund

Die Schüler:innen zeichnen sich nicht nur durch ein zunehmendes politisches Interesse aus, sondern auch durch eine vergleichsweise hohe Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement und politischer Partizipation. Im Vergleich mit den Vorgängerstudien (Achour/Wagner 2019; Achour/Höppner/Jordan 2020) ist dies eine positive Veränderung und kann als möglicherweise gewachsenes politisches Bewusstsein interpretiert werden.

Am häufigsten engagieren sich die befragten Schüler:innen in Vereinen (wie Sport- oder Musikvereinen). Anders als andere Studien bestätigen die Daten nicht, dass ein überdurchschnittliches gesellschaftliches Engagement zum Beispiel in Vereinen und Initiativen maßgeblich vom hohen kulturellen Kapital oder Bildungsniveau abhängen muss, sondern entlang gesellschaftlicher Positionierungen variieren kann. Anders verhält es sich aber bei der politischen Partizipation, wie unten dargestellt wird.

Insbesondere die hier befragten Schüler:innen der ISS/GemS nehmen sich Zeit für gesellschaftliches Engagement. Und obwohl an den beruflichen Schulen das geringste gesellschaftliche Engagement zu verzeichnen ist, geben auch hier immer

noch 55 % an, engagiert zu sein. Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital und Migrationsgeschichte¹³⁵ engagieren sich häufiger als der Durchschnitt der Gesamtkohorte an der Schule (22,8 % vs. 14,7 %) oder in einer religiösen Einrichtung (20,3 % vs. 13,5 %). Das zeigt zusammenfassend, dass gerade Schule, aber auch Religion(sgemeinschaften) und (Sport-/Musik-)Vereine Zugänge zu Kindern und Jugendlichen eröffnen, die von Disparitäten betroffen sind, und sie zu gesellschaftlicher Teilhabe motivieren. Um dies auch in politischer Perspektive zu erreichen, ist es aber bedeutsam, die potenzielle politische Dimension hinter gesellschaftlichem Engagement zu beleuchten und mit Zielen politischer Bildung wie Mündigkeit, Emanzipation, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu verbinden (vgl. Achour 2023). Es existiert nicht automatisch ein Spillover-Effekt von (eher oft sozialem) Engagement und Mitgliedschaft in Vereinen auf politische Partizipation. Im Schulform- und Jahrgangsvergleich bestätigen sich nämlich – anders als beim gesellschaftlichen Engagement – insgesamt bekannte Befunde zu Partizipationsungleichheiten entlang von Alter, Bildungshintergrund, kulturellem Kapital, Migrationsgeschichte. Gerade ein geringes kulturelles Kapital wirkt sich deutlich negativ auf die Partizipationsbereitschaft aus: Während sich beispielsweise 41,3 % der Schüler:innen mit hohem kulturellem Kapital schon einmal an einer Demonstration beteiligt haben, gilt dies nur für 7,4 % der Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital. Außerdem können sich Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital und/oder familiärer Migrationsgeschichte seltener als der Durchschnitt der Befragten Formen der politischen Partizipation vorstellen (s. u.), wie zum Beispiel an einer Demonstration teilzunehmen oder eine Unterschriftenliste zu unterschreiben.

Dass politische Bildung durch Förderung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit positiv auf politische Partizipation Einfluss nehmen kann, zeigen (statistische) Zusammenhänge: Politische Partizipation und Partizipationsbereitschaft sind bei den Befragten umfassender, die von einer stärkeren Kompetenzförderung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung berichten. Beide können im Politikunterricht gezielt verfolgt werden.

Interessanterweise berichten in dieser Studie die weiblichen Befragten häufiger von politischer Partizipation als die männlichen (m = 41,4 % vs. w = 57,1 % vs. d = 52,9 %). Dabei unterschieden sich allerdings die Formen insofern, als Schüle-

¹³⁵ Operationalisiert anhand von zu Hause entweder noch anderen gesprochenen Sprachen außer Deutsch oder ausschließlich anderen Sprachen als Deutsch.

rinnen eher zu individualisiertem politischem Handeln tendieren, wie eine Unterschriftenliste zu unterschreiben (w = 21,1% vs. m = 16,3%), einen politischen Beitrag zu liken oder zu teilen (w = 34,2% vs. m = 26,0%) oder Waren zu boykottieren (w = 32,5% vs. m = 17,7%). Männliche Befragte würden sich dagegen häufiger als weibliche einer politischen Gruppe oder Partei anschließen (5,9% vs. 2,3%) und an politischen Diskussionen im Internet teilnehmen (11,1% vs. 6,2%). Insgesamt neigen die Befragten eher zu einer punktuellen Partizipationsbereitschaft anstatt zu einer kontinuierlichen (zum Beispiel in Form einer Mitgliedschaft in Parteien oder NGOs).

Zusammenfassend unterstreichen die Ergebnisse erneut, dass Schule als Ort die Chance bietet, politische Partizipation zu eröffnen und anzuleiten sowie soziale Ungleichheit anzugehen. Davon betroffene Schüler:innen zeigen sich in dieser Studie vor allem an der Schule, in Vereinen und Religionsgemeinschaften gesellschaftlich engagiert. Um politische Teilhabe zu fördern, muss das Politische im gesellschaftlichen Engagement gezielt adressiert werden. Da über Vereine und religiöse Einrichtungen Jugendliche gut erreichbar sind, können Potenziale einerseits in sozialräumlichen Kooperationen¹³⁶ mit Schule liegen, andererseits in der Verknüpfung politischer Bildung mit der Jugendarbeit (Fachstelle politische Bildung 2022), kultureller sowie religiöser Bildung (Achour/Schäfer 2025 i.E.). Damit einher geht, nicht nur Lehrer:innen, sondern auch Pädagog:innen in Vereinen und Religionsgemeinschaften in ihrem Verständnis als politische Bildner:innen zu professionalisieren. Dies kommt häufig zu kurz. Schließlich tragen solche Kooperationen zur Öffnung der Institution Schule bei und unterstreichen deren Bedeutung als Institution in Gesellschaft und Demokratie.

7.14 Polykrise: Schüler:innen machen sich große Sorgen

Die befragten Schüler:innen machen sich insgesamt große Sorgen. Die hohen Werte deuten darauf hin, dass die Schüler:innen die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse durchaus als Polykrise begreifen und das Leben in einer Welt mit Polykrise für die Schüler:innen eine Belastung darstellt. Die größten Sorgen bereiten Krieg und steigende Preise, es folgen Rechtsextremismus, Hass und Feindseligkeit, Bezahlbarkeit von Wohnraum, Klimakrise und Umweltverschmutzung.

¹³⁶ Das können neben Religionsgemeinschaften und Vereinen auch Quartiersmanagement, Jugendeinrichtungen, Träger von (politischer, kultureller etc.) Bildungsarbeit sein, auch kleine Betriebe.

Die geringsten Sorgen lösen bei den befragten Schüler:innen Pandemien aus. Auch Migration ist im Gegensatz zu den anderen Krisen und gesellschaftlichen Herausforderungen und im Gegensatz zum aktuellen harschen Migrationsdiskurs nur ein teilweise mit Sorgen besetztes Thema. In der Tendenz nehmen die Sorgen mit dem Alter der Schüler:innen zu, was mit der Zunahme ihres Wissens zu diesen Krisen in Zusammenhang zu stehen scheint.

Die Schulform und das kulturelle Kapital haben ebenfalls einen Einfluss darauf, was den Schüler:innen vorrangig Sorgen bereitet. Lernende am Gymnasium und/oder mit hohem kulturellem Kapital machen sich größere Sorgen um Hass und Feindseligkeit, Rechtsextremismus, Umweltverschmutzung und Klimakrise. Schüler:innen mit mittlerem und geringem kulturellem Kapital, aber auch insgesamt die jüngeren Schüler:innen der Klassen 9–10 sowie an den ISS/GemS machen sich größere Sorgen wegen steigender Preise, die Älteren an den ISS/GemS wegen unbezahlbaren Wohnraums und Arbeitslosigkeit.

In der Tendenz zeigt sich hier ein Bias zwischen Gruppen mit postmateriellen und solchen mit materiellen Werten (sogenanntes Wertewandel-Theorem nach Inglehart) und es bestätigen sich Befunde aus anderen Studien zum sozialen Bias im Klimaaktivismus zum Beispiel bei Fridays for Future (Haunss/Sommer 2020). Bestimmte Sorgen stehen auch miteinander in Zusammenhang und typologisieren zwei Gruppen. Bei einer Gruppe stehen Sorgen in Zusammenhang mit Umweltverschmutzung und Klimakrise, Hass und Feindseligkeit, Rechtsextremismus sowie Krieg. Bei der anderen Gruppe sind es die Sorge um steigende Preise und unbezahlbaren Wohnraum, Energieknappheit und Arbeitslosigkeit sowie Nahrungs- und Lebensmittelknappheit und Armut. Gerade das zweite Sorgencluster zeigt die hohe Bedeutsamkeit der sozialen Frage für viele Schüler:innen, die selbst stärker von sozialer Ungleichheit betroffen sind.

Der recht hohe Sorgenpegel der Schüler:innen verweist auf die Relevanz, die Emotionen in der politischen Bildung (vgl. Schröder 2020; Besand/Overwien/Zorn 2019), in der Schule, aber auch für Parteien und Politiker:innen haben (können), um Schüler:innen politisch zu adressieren. Da die Sorgencluster (materiell und postmateriell) sich auf die Schüler:innen entlang des kulturellen Kapitals unterschiedlich verteilen, eröffnen sich mit der Thematisierung sozialer Fragen (steigende Preise, unbezahlbarer Wohnraum, Arbeitslosigkeit etc.) Zugänge zu davon vermutlich betroffenen Schüler:innen. Deren teils demokratie- und politikskeptischere Einstellungen lassen sich möglicherweise auch mit ihren Sorgen erklären sowie dem Gefühl, weniger von der Politik gehört zu werden.

7.15 Sonntagsfrage: kein Rechtsruck

Zum Ende des Jahres 2023 wurde das Wahlalter für die Wahl zum Berliner Abgeordnetenhaus auf 16 Jahre abgesenkt (Senat von Berlin 2023). Die Wahlabsicht der Schüler:innen zu erheben ermöglicht daher einen interessanten Einblick in die politische Stimmung unter den befragten Jung- beziehungsweise teilweise zukünftigen Erstwähler:innen. Der Befragungszeitraum lag zudem kurz nach der Wahl zum Europäischen Parlament, bei der ebenfalls erstmals auch Jugendliche ab 16 wahlberechtigt waren. Das Ergebnis stand unter dem Eindruck, dass einerseits viele rechte Parteien, aber auch viele Kleinstparteien Stimmen erhalten hatten. Außerdem trat das Bündnis Sahra Wagenknecht (BSW) zum ersten Mal an. Interessanterweise lassen sich im Antwortverhalten der befragten Berliner Schüler:innen schon weitere Trends ablesen, die sich dann als Ergebnisse bei der Bundestagswahl 2025 manifestierten, welche erst nach dem Befragungszeitraum stattfand: insbesondere ein erhöhtes Wahlinteresse für Die Linke sowie ein nur äußerst geringes Interesse für die FDP, das sich bereits in den Landtagswahlen 2024 abzeichnete.

Bei den befragten Berliner Schüler:innen lässt sich kein Rechtsruck beobachten, die Angebote des BSW hingegen scheinen aber in Teilen zu verfangen. Die Wahlabsichten differieren insbesondere entlang des kulturellen Kapitals und der damit häufig zusammenhängenden Schulform beziehungsweise des Bildungsabschlusses Abitur. Die Zustimmungswerte für die Grünen sind besonders hoch bei Befragten des Gymnasiums und mit höherem kulturellen Kapital. Befragte mit Migrationsgeschichte tendieren eher zu CDU und SPD und zum BSW.

Die Ergebnisse bestätigen den Trend zur Nivellierung der Wahlergebnisse. Keine der Parteien im Jahrgangsstufen- und Schulformvergleich erhält Zustimmungswerte über 20%. Angesichts des zudem eher geringen Vertrauens der befragten Schüler:innen in Parteien lässt sich Politiker:innen in Berlin empfehlen, den Kontakt verstärkt zu jungen Menschen zu suchen und eine attraktive politische Bildungsarbeit aufzusetzen. Schule und Politikunterricht können dabei Orte sein, um mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen.

Eine Migrationsgeschichte, vor allem, wenn sie intersektional mit einem geringeren kulturellen Kapital einhergeht, scheint mit der Wahrscheinlichkeit des Nichtwählens in einem engen Zusammenhang zu stehen. Das lässt sich als Auftrag an die Parteien interpretieren, sich noch engagierter um (Jung-)Wähler:innen mit Migrationsgeschichte zu bemühen.

Eine höhere Wahlpräferenz für die AfD und das BSW zeigt sich bei Befragten, die mit geringem kulturellen Kapital positioniert sind und über keine familiäre Migrationsgeschichte verfügen. Sie haben auch ein geringeres Vertrauen in die Demokratie und deren Werte als ihre Vergleichsgruppen, sie lehnen außerdem menschenfeindliche Einstellungen weniger deutlich ab und fühlen sich von allen Gruppen am wenigsten politisch selbstwirksam. Auch Schüler:innen der OSZ/beruflichen Schulen zeigen in den Antworten auf die Sonntagsfrage eine höhere Absicht, die AfD und das BSW zu wählen oder sich bei einer Wahl zu enthalten, als diejenigen an anderen Schulformen.

Die Ergebnisse zu diesen drei Gruppen lassen sich als Handlungsauftrag an Politiker:innen, Parteien und politische Bildung lesen, bessere Zugänge zu finden, vermehrt Angebote entlang der Interessen der Schüler:innen zu unterbreiten. Politische Bildung muss an denjenigen Schulen noch umfassender institutionalisiert und professionalisiert werden, die Schüler:innen mit diesen sozialen Merkmalen, vor allem mit einem geringen kulturellen Kapital und/oder Migrationsgeschichten, vermehrt besuchen: an den OSZ/beruflichen Schulen sowie Sekundar- und Gemeinschaftsschulen, vor allem in der Sekundarstufe 1. Schließlich besucht ein großer Teil der Berufsschüler:innen bis Klasse 10 die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen und sie könnten hier frühzeitig von einer ansprechenden politischen Bildungsarbeit erreicht werden.

7.16 Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: trotz Anerkennung von Vielfalt auch Handlungsbedarfe

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) ist in der Mitte der Gesellschaft verankert und wird somit auch in Schule und Unterricht sichtbar. Zugleich handelt es sich hierbei um Orte, an denen einerseits Zuschreibungen, Vorurteilen und Stereotypen pädagogisch begegnet werden kann, andererseits Schüler:innen Vielfalt als gesellschaftliche Realität erleben. Hier können sie lernen, mit den aus Vielfalt und Pluralität entstehenden kontroversen Interessen, diversen Identitäten, Herausforderungen und Aushandlungsprozessen konstruktiv umzugehen. Die befragten Schüler:innen lehnen im Durchschnitt verschiedene Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ab, am deutlichsten Antisemitismus. Dieser mache ihnen vor allem Angst. Des Weiteren lehnen sie Rassismus gegenüber Migrant:innen und Hetero-/Sexismus ab, es folgen antimuslimischer Rassismus, Rassismus gegenüber Asylsuchenden sowie Klassismus. Es zeigt sich insgesamt eine hohe Zustimmung zu migrationsbedingter Vielfalt, was sich vom aktuellen gesamt-

gesellschaftlichen, migrations-skeptischen Diskurs abhebt, der sich vor der Bundestagswahl 2025 noch einmal verschärft hat. Migration bereitet den befragten Schüler:innen gemeinsam mit Pandemien am geringsten, wenn auch teilweise, Sorgen. Dass ihnen Rechtsextremismus, Hass und Feindseligkeit besonders große Sorgen bereiten, scheint sich in ihrer Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit widerzuspiegeln. Dies ist ein besonders positiver Befund, da gesamtgesellschaftlich auf Einstellungsebene insbesondere Antisemitismus und anti-muslimischer Rassismus merklich zugenommen haben (Decker et al. 2024b).¹³⁷

Ausnahmen von diesem insgesamt positiven Trend zeigen sich bei Gruppenvergleichen entlang der Wahlabsicht oder des kulturellen Kapitals. Befragte, die ihre Stimme der AfD geben würden, stimmen den Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eher zu (Indexwerte¹³⁸), vor allem rassistischen Aussagen. Potenzielle AfD- und BSW-Wähler:innen sowie potenzielle Nichtwähler:innen geben an, eher keine Angst vor Antisemitismus in Deutschland zu haben. Wenngleich Schüler:innen, die sich als muslimisch einordnen oder zum Beispiel keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, antisemitischen Aussagen ebenfalls zustimmen, verdeutlichen die Ergebnisse einmal mehr, dass Antisemitismus sich nicht auf (gemachte) „Fremde“ im Sinne eines „importierten Antisemitismus“ (Arnold 2024) auslagern lässt, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem ist und als solches adressiert werden muss. Bedeutungsvoll scheint hier auch zu sein, dass Schüler:innen, die neben der deutschen Staatsangehörigkeit eine weitere haben, Antisemitismus ablehnen. Anders verhält es sich bei Befragten ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die antisemitischen Aussagen eher zustimmen. Das heißt, die politische Inklusion in Form von Staatsbürgerrechten mag mit positiven Effekten auf politische Einstellungen einhergehen. So ist beispielsweise ebenfalls auffällig, dass Schüler:innen, die keine deutsche oder gar keine Staatsangehörigkeit haben, sich weniger politisch selbstwirksam fühlen als Schüler:innen mit einer deutschen und einer weiteren Staatsangehörigkeit.

Während potenzielle AfD-Wähler:innen allen Dimensionen am stärksten zustimmen, migrationsfeindlichen ebenso wie hetero-/sexistischen und klassistischen –

¹³⁷ Vgl. Kap. 6.3.12. Zu beachten bei der Interpretation der Ergebnisse ist allerdings, dass aufgrund der deutschen Geschichte und der Sanktionierung von Antisemitismus infolge der Shoah, beispielsweise auch im Rahmen von Bildungssettings, bei Umfragen immer auch eine gewisse Zurückhaltung vorherrschen kann, antisemitische Ressentiments zu äußern.

¹³⁸ Einzelne Aussagen wurden auch abgelehnt. Die Aussagen wurden jeweils zu Indexwerten für verschiedene Dimensionen von GMF wie Antisemitismus zusammengezogen.

was angesichts der besonders hohen Wahlabsicht von Befragten mit geringem kulturellem Kapital und insbesondere ohne Migrationsgeschichte auffällig ist –, verfangen einzelne Dimensionen auch entlang anderer Wahlabsichten der Schüler:innen: zum Beispiel Klassismus bei potenziellen Wähler:innen der SPD, aber auch der CDU und möglichen Nichtwähler:innen. Die Abwertung von Asylsuchenden wird eher geteilt von möglichen Wähler:innen des BSW und der CDU, Hetero-/Sexismus verfängt eher bei Nichtwähler:innen. Als besonders immun gegen Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit erscheinen diejenigen Befragten, die Bündnis 90/Die Grünen oder Die Linke wählen würden.

Die Befragten mit einem geringeren kulturellem Kapital stimmen eher Aussagen zum Antisemitismus, Hetero-/Sexismus und – auffälligerweise – zum Klassismus zu. Dagegen teilen sie weniger rassistische Aussagen. Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung des kulturellen Kapitals auf die Schulen mag sich auch erklären, dass im Schulform- und Jahrgangsvergleich die Befragten an den ISS/GemS in allen Jahrgangsstufen einigen Dimensionen von GMF (eher) zustimmen: anti-muslimischen Aussagen sowie in den Jahrgängen 11–13 abwertenden Aussagen über Asylsuchende. Bei den jüngeren Schüler:innen der ISS/GemS zeigt sich eine (knappe) Zustimmung zum Antisemitismus und Hetero-/Sexismus. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Schüler:innen häufiger selbst von verschiedenen Diskriminierungsformen betroffen sind, andererseits aufgrund eines geringeren kulturellen Kapitals und Migrationsgeschichten für sie Verteilungskämpfe und Benachteiligungen eine besondere Rolle spielen, die sich selbst wieder in Abwertungen von Gruppen ausdrücken können.

Das heißt, es ist besonders entscheidend, sich an diesen Schulformen mit den Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu beschäftigen. Die dort befragten Schüler:innen geben mehr als andere Gruppen an, weniger zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu wissen. Zugleich zeigen aber statistische Zusammenhänge, dass Wissen Einfluss auf die Ablehnung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit hat, hier besonders von Antisemitismus und Hetero-/Sexismus.¹³⁹ Neben dem Wissen verweisen auch weitere statistische Zusammenhänge auf Ansatzpunkte, um an der Schule Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu begegnen: Deren Ablehnung steht in Zusammenhang mit der Häufigkeit politischen Handelns ($r = -0,40$, $n = 340$) und unterstreicht erneut die Bedeut-

¹³⁹ Das selbst eingeschätzte Wissen zu dem jeweiligen Thema steht mit der Ablehnung von Hetero-/Sexismus ($r = -0,35$, $n = 727$) und Antisemitismus ($r = -0,24$, $n = 656$) in Zusammenhang.

samkeit von Handlungsräumen und -gelegenheiten an der Schule und im Unterricht. Politisches Handeln fördert politische Selbstwirksamkeit (s. o.) und auch diese scheint die Ablehnung von GMF positiv zu beeinflussen ($r = -0,31$, $n = 334$). Auch eine positive Wahrnehmung der Kompetenzförderung hängt mit der Ablehnung von GMF zusammen ($r = -0,18$, $n = 336$).

Um Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu begegnen, braucht es also einen Politikunterricht, eine fachübergreifende politische Bildung und Demokratiebildung sowie eine demokratische Schule, die die verschiedenen domänenspezifischen Kompetenzen und dabei im Besonderen das Wissen um Diskriminierungen sowie die Handlungsfähigkeit der Schüler:innen fördern.

Literaturverzeichnis

Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.) (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster.

Abs, Hermann J. / Ziemes, Johanna F. / Matafora, Beatriz (2024): Pluralismus. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 133–152.

Achour, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Achour, Sabine / Debus, Bernward / Debus, Tessa / Massing, Peter (Hg.): Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 4–13.

Achour, Sabine (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 355–377.

Achour, Sabine (2025): Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung: Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In: Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias / Pech, Detlef / Zelck, Johanna / Eberhard, Philip (2025): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M., S. 19–43.

Achour, Sabine / Buresch, Elke / Eikel, Angelika / Reitschuster, Reinhold / Schröder, Eva / Töreki, Christian (2020a): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde.

Achour, Sabine / Frech, Siegfried / Massing, Peter / Strassner, Veit (Hg.) (2020b): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M.

Achour, Sabine / Gill, Thomas (2024): „Hat die politische Bildung versagt?“ Nein! In: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte. Die Zeitschrift für Politik und Kultur, 12/2024.

Achour, Sabine / Höppner, Anja / Jordan, Annemarie (2020): Zwischen Status quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. Bonn.

Achour, Sabine / Jordan, Annemarie (2025): Sprachbildung und Politikunterricht. In: Frech, Siegfried / Gessner, Susann / Geyer, Robby / Klingler, Philipp (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. Frankfurt/M., S. 201–214.

Achour, Sabine / Lücke, Martin / Pech, Detlef (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, Moritz Peter / Kenner, Steve / Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.

Achour, Sabine / Massing, Peter (Hg.) (2020): Sprachbildung im Politikunterricht. Wochenschau Sonderheft. Frankfurt/M.

Achour, Sabine / Meyer-Heidemann, Christian (2020): Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. In: Achour, Sabine / Busch, Matthias / Massing, Peter / Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 176–179.

Achour, Sabine / Overwien, Bernd / Schmidt, Jonas (2025 i. E.): BNE, politische Bildung und Demokratiebildung – Querschnittsaufgaben: Was sie trennt und was sie eint. In: Carrapatoso, Astrid / Bergmüller-Hauptmann, Claudia / Inkmann, Nilda / Kenner, Steve / Reinhardt, Volker (Hg.): Handbuch Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Frankfurt/M.

- Achour, Sabine / Schäfer, Saskia (2025 i. E.): Religion – eine unterbelichtete Dimension der Didaktik politischer Bildung. In: Journal für Politische Bildung, 2/2025.
- Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias / Pech, Detlef / Zelck, Johanna / Eberhard, Philip (Hg.) (2025): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben.. Frankfurt/M.
- Achour, Sabine / Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- AfD Landesverband Brandenburg (2024): Regierungsprogramm für Brandenburg der Alternative für Deutschland für die Landtagswahl in Brandenburg. Ohne Ort.
- Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim.
- Albert, Mathias / Quenzel, Gudrun / Verian de Moll, Frederick (2024): 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim.
- Albert, Mathias / Schneekloth, Ulrich (2024): Jugend und Politik. In: Albert, Mathias / Quenzel, Gudrun / Verian de Moll, Frederick (2024): 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim, S. 43–100.
- Alscher, Pascal / Ludewig, Ulrich / McElvany, Nele (2022): Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5/2022, S. 1221–1241.
- Amt für Statistik Berlin Brandenburg (2024a): Europawahlen in Berlin. Online abrufbar unter <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/europawahlen-berlin> [19.03.2025].
- Amt für Statistik Berlin Brandenburg (2024b): Statistischer Bericht. Europawahl 2024 im Land Berlin. Online abrufbar unter https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/d54147e47bac14f6/01c1ef0b207e/SB_B07-05-05_2024j05_BE.pdf [05.03.2025].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2006/2024): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Online abrufbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [19.03.2025].
- Arnold, Sina (2024): „Importierter“ Antisemitismus? Zur Funktionalität eines zweifelhaften Konzepts. In: Politikum, 4/2024, S. 32–37.
- Arriagada, Céline / Tesch-Römer, Clemens (2022): Politische Partizipation. In: Simonson, Julia / Kelle, Nadiya / Kausmann, Corinna / Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden, S. 263–289.
- Ateş, Rukiye / Manzel, Sabine / Abs, Hermann J. / Deimel, Daniel (2024): Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 257–274.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf (2016): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.
- Barbehön, Marlon / Wohnig, Alexander (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. In: APuZ 48/2022, S. 11–16.
- Barp, Francesca / Dannemann, Udo (2023): Antidemokratische Positionen und Einstellungen im Raum Schule – Das Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen“ in Brandenburg. In: Busch, Matthias / Keuler, Charlotte (Hg.): Politische Bildung und Digitalität. Frankfurt/M., S. 186–199.
- Baumgardt, Iris / Lange, Dirk (Hg.) (2022): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn.

Becher, Andrea / Gläser, Eva / Kallweit, Nina (Hg.) (2024): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn.

Bechtel, Theresa / Firsova, Elizaveta / Schrader, Arne / Vajen, Bastian / Wolf, Christoph (Hg.) (2023): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt/M.

Bedersdorfer, Joanna / Achour, Sabine (2025): (Anti-)Klassismus und Demokratiebildung. In: Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias / Pech, Detlef / Zelck, Johanna / Eberhard, Philip (2025): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M., S. 163–176.

Behrens, Rico / Besand, Anja / Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M.

Bensmann, Marcus / Daniels, Justus von / Dowideit, Anette / Peters, Jean / Keller, Gabriela (2024): Geheimplan gegen Deutschland. In: correctiv.org, 10.01.2024. Online abrufbar unter <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/> [05.03.2025].

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019): Schwindendes Vertrauen in Politik und Parteien. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt? Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2024): Junges Engagement für sozialen Wandel. Ergebnisse einer Befragung junger Menschen zu politischen Einstellungen und politischem Engagement. Gütersloh.

Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.

Best, Volker / Decker, Frank / Fischer, Sandra / Küppers, Anne (2023): Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft? Bonn.

Beutel, Wolfgang / Gloe, Markus / Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk / Reinhardt, Volker / Seifert, Anne (Hg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.

Blätte, Andreas / Dinnebieer, Laura / Schmitz-Vardar, Merve (2023): Die prekäre Repräsentation von Vielfalt in den Konfliktlagen der Transformationsgesellschaft. In: Korte, Karl-Rudolf / Richter, Philipp / von Schuckmann, Arno (Hg.): Regieren in der Transformationsgesellschaft. Studien der NRW School of Governance. Wiesbaden, S. 261–268.

Bremer, Helmut / Kleemann-Göhring, Mark (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“. Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, Christine (Hg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, 1/2010. Hamburg, S. 12–28.

Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2010, S. 384–401.

Bundesarbeitsgemeinschaft „Gegen Hass im Netz“ (BAG) (2024): Tracing Online Misogyny. Eine Analyse misogyner Ideologien und Praktiken aus deutsch-internationaler Perspektive. Online abrufbar unter https://bag-gegen-hass.net/wp-content/uploads/2024/12/NETTZ_studie_54_online.pdf [20.01.2025].

Bundesausschuss Politische Bildung (2024): Zentralen der politischen Bildung sind zunehmend der Gefahr von politischen Eingriffen ausgesetzt – Politischer Bildung droht Verstaatlichung – „Glaubwürdigkeit steht auf dem Spiel“. Online abrufbar unter <https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2024/09/240922-PM-Landeszentralen-Zentralen-der-politischen-Bildung-sind-zunehmend-der-Gefahr-von-politischen-Eingriffen-ausgesetzt.pdf> [18.03.2025].

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) / Bundeskriminalamt (BKA) (Hg.) (2024): Bundesweite Fallzahlen 2023. Politisch motivierte Kriminalität. Online abrufbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/integration/bericht-fk-integrationsfaehigkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [05.03.2025].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

- Bündnis Sahra Wagenknecht (BSW) (2024): Soziale Gerechtigkeit. Online abrufbar unter <https://bsw-vg.de/programm/soziale-gerechtigkeit/> [19.12.2024].
- Busch, Matthias / Dittgen, Michell W. / Mönter, Leif O. (2022): Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive. Professionalisierung, Fachkultur und didaktische Entwicklungspotenziale. Trier.
- Calmbach, Marc / Flaig, Berthold Bodo / Schleer, Christoph / Möller-Slawinski, Heide / Gensheimer, Tim / Wisniewski, Naima / Gaber, Rusanna (2024): Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.
- Civittillo, Sauro / Göbel, Kerstin / Preusche, Zuzanna / Jugert, Philipp (2021): Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher-student relationship quality and school climate. In: *New Directions for Child and Adolescent Development*, 177/2021, S. 77–99.
- Coelen, Thomas / Wohnig, Alexander (2025): Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung. In: Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias / Pech, Detlef / Zelck, Johanna / Eberhard, Philip (Hg.): *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M., S. 65–75.
- Coffé, Hilde / Bolzendahl, Christine (2010): Same game, different rules? Gender differences in political participation. In: *Sex Roles*, 62(5), S. 318–333. Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale, NJ.
- Collier, Cheryl / Raney, Tracey (2018): Understanding Sexism and Sexual Harassment in Politics: A Comparison of Westminster Parliaments in Australia, the United Kingdom, and Canada. In: *Social Politics. International Studies in Gender, State & Society*, 3/2018, S. 432–455.
- Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin. Online abrufbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf [06.03.2025].
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, 01/1989, S. 139–167.
- Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Brähler, Elmar (2024): Antisemitismus als individuelles Ressentiment und gesellschaftliches Sediment – empirische Befunde. In: Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Heller, Ayline / Brähler, Elmar (Hg.): *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen*. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen, S. 133–160.
- Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Heller, Ayline / Brähler, Elmar (Hg.) (2024a): *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen*. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen.
- Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Heller, Ayline / Brähler, Elmar (Hg.) (2024b): *Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf*. In: Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Heller, Ayline / Brähler, Elmar (Hg.): *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen*. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen, S. 29–100.
- Deimel, Daniel / Berkemeyer, Nils / Hahn-Laudenberg, Kathrin (2024): Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Münster, S. 331–351.
- Deimel, Daniel / Hahn-Laudenberg, Kathrin / Ziemes, Johanna F. / Abs, Hermann J. (2022): Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), S. 37–57.
- Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg (2012): *Politikkompetenz. Ein Modell*. Wiesbaden.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023): Themendossier Klassismus in Schulen. Online abrufbar unter <https://www.dkjs.de/publikation/klassismus-in-schulen/> [19.03.2025].

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) (2014): Positionspapier. Politische Bildung für die Demokratie. Online abrufbar unter <https://dvpb.de/positionen/positionspapier/> [19.03.2025].

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) (2023): Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) zum Gesetzentwurf „Zur Stärkung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung, Extremismusprävention und politischen Bildung (Demokratiefördergesetz DFördG)“. Online abrufbar unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/939048/2a6702bf2a18218e28673%2069e98901ae5/20-13-55c-data.pdf> [19.03.2025].

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) (2024a): Fachverbände fordern eine Überarbeitung der SWK-Stellungnahme zur Demokratiebildung. Online abrufbar unter <https://dvpb.de/2025/01/06/swk-stellungnahme/> [19.03.2025].

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) (2024b): Politische Bildung muss überparteilich und unabhängig bleiben. Online abrufbar unter https://dvpb.de/wp-content/uploads/2024/05/DVPB_Politische-Bildung-muss-ueberparteilich-und-anabhaengig-bleiben.pdf [19.03.2025].

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

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

Ditton, Hartmut / Maaz, Kai (2022): Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In: Reinders, Heinz / Bergs-Winkels, Dagmar / Prochnow, Annette / Post, Isabell (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 1083–1103.

Döbele, Christoph / Engels, Jan Niklas / Heinrich, Roberto / Loew, Nicole / Schläger, Catrina / Simon, Anja Miriam / Vitt, Anne-Kathrin (2023): Krisenerwachsen. Wie blicken junge Wähler:innen auf Politik, Parteien und Gesellschaft. Online abrufbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20355.pdf> [19.03.2025].

Doneit, Madeline / Löscher, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hg.). (2016): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung. Leverkusen.

Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin.

Dusin, Raik / Süßmilch, Michèl / Bredow, Bianca (2019): Politische Partizipation und die EU als Lebenswelt. In: Sturzbecher, Dietmar / Bredow, Bianca / Büttner, Mareike (Hg.): Wandel der Jugend in Brandenburg. Lebenslage – Werte – Teilhabe. Wiesbaden, S. 113–148.

Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich / Rutz, Georg (Hg.): Leben – Lernen – Leisten. Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts., S. 80–93.

Eidhof, Bram / de Ruyter, Doret (2022): Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. In: Theory and Research in Education, 20(1), S. 64–82.

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.

Fachstelle politische Bildung (Hg.) (2022): Politische Bildung und Jugendarbeit. Handreichung für eine verbindende Perspektive. Online abrufbar unter https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Broschueren/TransferfuerBildung_Broschuere-Politische-Bildung-Jugendarbeit.pdf [19.03.2025].

Fend, Helmut (2006): Neue Theorien der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hg.) (2020): Mitten im Spiel – oder nur an der Seitenlinie? Politische Partizipation und zivilgesellschaftliches Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin.

Friedrich-Ebert-Stiftung (o. J.): Incel. Was bedeutet Incel. Online abrufbar unter <https://www.fes.de/wissen/gender-glossar/incele> [20.03.2025].

- Gabriel, Oscar W. / Maier, Jürgen / Faas, Torsten (2020): Politikwissenschaftliche Einstellungs- und Verhaltensforschung. In: Faas, Torsten / Gabriel, Oscar W. / Maier, Jürgen (Hg.): Politikwissenschaftliche Einstellungs- und Verhaltensforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium. Baden-Baden, S. 17–89.
- Gaiser, Wolfgang / de Rijke, Johann (2016): Jugend und politische Partizipation heute. In: Gaiser, Wolfgang / Hanke, Stefanie / Ott, Kerstin (Hg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn, S. 50–71.
- Gamper, Markus / Kupfer, Annett (2023): Klassismus. Bielefeld.
- Gast, Julius (2022): Ich weiß, dass ich nichts weiß. Eine Schüler:inneninitiative setzte sich (erfolgreich) für eine Stärkung der Politischen Bildung an Berliner Schulen ein – ein Resümee. In: Polis, 2/2022, S. 21–24.
- Gill, Thomas / Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal Politische Bildung, 2/2019, S. 32–36.
- Gille, Martina (2018): Jugend und Politik – ein schwieriges Verhältnis. In: DJI Impulse, 1/2018, S. 16–19.
- Gille, Martina (2021): Jugend und Politik. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marschall, Stefan / Woyke, Wichard (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, S. 413–420.
- Girnus, Luisa (2024): Eine Frage der Substanz – Die Rolle politischer Bildung für die sozial-ökologische Transformation. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 2/2024, S. 27–33.
- Girnus, Luisa / Grün-Neuhof, Julia (2025): Genderfragen in der Demokratiebildung. In: Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias / Pech, Detlef / Zelck, Johanna / Eberhard, Philip (Hg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M., S. 153–162.
- Gisiger, Jasmin / Suppa, Anna / Nef, Susanne / Streckeisen, Peter (2022): Politische Partizipation: was motiviert Jugendliche? In: Soziale Sicherheit CHSS. Online abrufbar unter <https://sozialesicherheit.ch/de/politische-partizipation-was-motiviert-jugendliche/> [19.03.2025].
- Goetz, Judith (2021): „Wer nicht arbeitet, soll nicht ...“ Antiegalitarismus, Naturalisierung und Sozialdarwinismus als zentrale Merkmale rechtsextremer Ideologie. In: Amesberger, Helga / Goetz, Judith / Halbmayr, Brigitte / Lange, Dirk (Hg.): Kontinuitäten der Stigmatisierung von ‚Asozialität‘. Perspektiven gesellschaftskritischer Politischer Bildung. Wiesbaden, S. 149–161.
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2018): Ranking Politische Bildung 2017. Working Paper, Vol. 7. Bielefeld. Online abrufbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2917207/2932565/Goekbudak-Hedtke-Ranking-Politische-Bildung.pdf> [19.03.2025].
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold / Hagedorn, Udo (2022): S. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld.
- Gras, Juliana (2025): Zum Partizipationsermöglichungs-dilemma, begrenzter Partizipation und der Forderung einer Reflexiven Demokratiepädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28, S. 29–54.
- Groß, Eva / Hövermann, Andreas / Nickel, Amelie (2023): Entsicerte Marktförmigkeit als Treiber eines libertären Autoritarismus. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 243–257.
- Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline / Ziemes, Johanna F. (2017): Qualität der schulischen Sozialbeziehungen. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Kathrin (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 279–305.
- Hadjar, Andreas / Becker, Rolf (2009): Bildungsexpansion und politisches Engagement. Unkonventionelle politische Partizipation im Zeitverlauf. In: Bode, Ingo / Evers, Adalbert / Klein, Ansgar (Hg.): Bürgergesellschaft als Projekt: Eine Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Förderung zivilgesellschaftlicher Potenziale in Deutschland. Wiesbaden, S. 101–124.

Hahn-Laudenberg, Katrin / Abs, Hermann J. (2024): Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S.293–308.

Hahn-Laudenberg, Katrin / Goldhammer, Frank / Ateş, Rukiye (2024): Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S.41–75.

Handelsblatt (2024): War es das jetzt mit dem Klimaschutz? Online abrufbar unter <https://www.handelsblatt.com/politik/international/umweltpolitik-war-es-das-jetzt-mit-dem-klimaschutz/100044197.html> [19.03.2025].

Hascher, Tina / Kramer, Rolf-Torsten / Pallesen, Hilke (2020): Schulklima und Schulkultur. In: Hascher, Tina / Idel, Sebastian T. / Helsper, Werner (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, S.1–10.

Hauns, Sebastian / Sommer, Moritz (2020): Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld.

Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera / Nell-Tuor, Nadine (2020): Partizipative Unterrichtsforschung. Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat. In: BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38(1), S.116–126.

Hedtko, Reinhold (2020): Interessenbildung statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In: Szukala, Andrea / Oeftering, Tonio (Hg.): Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden, S.69–83.

Heger, Katharina / Jokerst, Sofie / Strippel, Christian / Emmer, Martin (2023): Weizenbaum Report 2023. Politische Partizipation in Deutschland. Berlin.

Heitmeyer, Wilhelm (2002): Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt/M.

Hickmann, Christoph / Kurbjuweit, Dirk (2023): „Wir müssen endlich im großen Stil abschieben“. In: Der Spiegel, 43/2023. Online abrufbar unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/olaf-scholz-ueber-migration-es-kommen-zu-viele-a-2d86d2ac-e55a-4b8f-9766-c7060c2dc38a> [19.03.2025].

Henn, Matt / Sloam, James / Nunes, Ana (2021): Young cosmopolitans and environmental politics: how postmaterialist values inform and shape youth engagement in environmental politics. In: Journal of Youth Studies, 6/2021, S.709–729.

Holtkamp, Lars / Wiechmann, Elke (Hg.) (2023): Der politische Gender Gap. Analysen kommunaler und nationaler Repräsentation. 1. Auflage. Hildesheim.

Hölzel, Tina / Jugel, David (2019): „Da kannst du Freunde verlieren!“ Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S.246–266.

Huxel, Katrin (2019): Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. In: ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 4(1+2), S.68–80.

Indelicato, Alessandro / Martín, Juan Carlos / Scuderi, Raffaele (2023): A comparison of attitudes towards immigrants from the perspective of the political party vote. Heliyon, 9(3), e14089.

Kaase, Max (1997): Vergleichende Politische Partizipationsforschung. In: Berg-Schlosser, Dirk / Müller-Rommel, Ferdinand (Hg.): Vergleichende Politikwissenschaft. Ein einführendes Studienhandbuch. Wiesbaden, S.159–174.

Kalkstein, Fiona / Pickel, Gert / Niendorf, Johanna (2024): Antifeminismus & Antisemitismus – eine autoritär motivierte Verbindung? In: Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Heller, Aylene / Brähler, Elmar (Hg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen, S.161–180.

Kanitz, Maria (2021): Über die „Alles verschlingende Vulva“ und „warum die Juden den Feminismus erfunden haben“. Antifeminismus als Einstiegsideologie in extrem rechtes Denken? In: Blättel-Mink, Birgit (Hg.): Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020. Online abrufbar unter https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2020/issue/view/54 [11.06.2025].

Kehren, Yvonne (2017): Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer „nachhaltigen Entwicklung“. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, 55/2017, S. 59–71.

Kenner, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.

Kenner, Steve / Nagel, Michael (2022): Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg, 2/2022, S. 99–116.

Kiefer, Felix (2025): Kaum ein Wort zur Ukraine. J. D. Vance überrascht mit Rede auf der Münchner Sicherheitskonferenz. In: Tagesspiegel, 14.02.2025. Online abrufbar unter <https://www.tagesspiegel.de/internationales/kaum-ein-wort-zur-ukraine-jd-vance-uberrascht-mit-rede-auf-der-munchner-sicherheitskonferenz-13205956.html> [19.03.2025].

Kiess, Johannes (2022): Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. In: Politics, 1/2022, S. 75–94.

Kiess, Johannes / Schmid, Andre (2020): Beteiligung, Solidarität und Anerkennung in der Arbeitswelt. Industrial citizenship zur Stärkung der Demokratie. In: Decker, Oliver / Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismusstudie. Gießen, S. 119–147.

Kixmüller, Jan (2025): „Rechtspopulismus ist wieder cool geworden“. Was der Rechtsruck der Jugend für Deutschland bedeutet. In: Tagesspiegel, 07.02.2025. Online abrufbar unter <https://www.tagesspiegel.de/wissen/rechtspopulismus-ist-wieder-cool-geworden-was-der-rechtsruck-der-jugend-fur-deutschland-bedeutet-12811592.html> [05.03.2025].

Klus, Sebastian / Schramkowski, Barbara (2022): Gender Climate Gap. Zur Notwendigkeit des Zusammendenkens von Klima- und Geschlechtergerechtigkeit. In: Pfaff, Tino / Schramkowski, Barbara / Lutz, Ronald (Hg.): Klimakrise, Sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit. Weinheim, S. 229–241.

Koch, Jan (2024): Ist Klimaschutz out? Online abrufbar unter <https://www.tagesschau.de/wissen/klima/klimaschutz-psychologie-100.html> [19.03.2025].

Körber-Stiftung (2024): Demokratie in der Vertrauenskrise. Online abrufbar unter <https://koerber-stiftung.de/projekte/demokratie-in-der-krise-umfrage-2024/> [19.03.2025].

Koschmieder, Carsten / Koschmieder, Julia (2019): Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen soll. In: Schedler, Jan / Achour, Sabine / Elverich, Gabi / Jordan, Annemarie (Hg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden, S. 99–110.

Küpper, Beate (2023): Mittendrin. In der „Querfront“. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 137–148.

Küpper, Beate / Sandal-Önal, Elif / Zick, Andreas (2023): Demokratiegefährdende Radikalisierung in der Mitte. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 91–136.

Land Berlin (2004): Schulgesetz für das Land Berlin. Online abrufbar unter <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php> [19.03.2025].

Land Berlin (2007a): Berufsschulverordnung für das Land Berlin. Vom 13.02.2007. Online abrufbar unter <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-BerSchulVBErahmen> [19.03.2025].

Land Berlin (2007b): Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe (VO-GO). Vom 18.04.2007. Online abrufbar unter <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-GymOstVBE2007rahmen> [08.05.2025].

Land Berlin (2010): Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO). Vom 31.03.2010. Online abrufbar unter <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SekI-VO-2010V34IVZ> [08.05.2025].

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2019): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen. Ludwigsfelde.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2024): Rechtsruck in Europa. Rechtspopulistische und rechtsextreme Parteien nach der Europawahl 2024. Online abrufbar unter <https://www.europawahl-bw.de/rechtsruck-in-europa> [19.03.2025].

Landtag von Sachsen-Anhalt (2025): Antrag Fraktion AfD. Schluss mit politischer Bevormundung und Indoktrination! Abschaffung der Landeszentrale für politische Bildung! Drucksache 8/5020. Online abrufbar unter <https://paddocka.landtag.sachsen-anhalt.de/files/drs/wp8/drs/d5020aan.pdf> [19.03.2025].

Lewalter, Doris / Diedrich, Jennifer / Goldhammer, Frank / Köller, Olaf / Reiss, Kristina (Hg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster.

Liu, Hongyun / Liu, Qimeng / Du, Xiaofeng / Liu, Jian (2021): Teacher-student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: a multilevel moderated mediation analysis. In: *Current Psychology*, 4/2021, S. 3268–3283.

Mehr als Lernen (2023): Startseite. Online abrufbar unter <https://mehralslernen.org/> [19.03.2025].

Menkhoff, Lukas / Wrohlich, Katharina (2024): Einstellungen zu Geschlechterrollen sind in Deutschland im Laufe der Zeit egalitärer geworden. In: *DIW Wochenbericht*, 46/2024, S. 717–724.

Meyer, Uwe (2013): Politische Sozialisation. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marshall, Stefan / Woyke, Wichard (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden, S. 564–568.

Mokros, Nico / Zick, Andreas (2023): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn, S. 149–184.

Najemnik, Nicole (2021): *Frauen im Feld kommunaler Politik. Kommunale Politik und Verwaltung*. Wiesbaden.

Nonnenmacher, Frank / Wohnig, Alexander (2024): Politische Aktion und politische Bildung: Widersprüche in der Fachdiskussion und Bildungspotenziale. In: Chehata, Yasmine / Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schäfer, Stefan / Schmitt, Sophie / Thimmel, Andreas / Trumann, Jana / Wohnig, Alexander (Hg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 285–293.

Nüthen, Inga (2024): *Geschlecht, Sexualität und Politik: Aspekte queer_feministischer Politikverständnisse*. Opladen.

Oberle, Monika (2013): Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? In: *Politische Bildung*, 1/2013, S. 156–161.

Oberreuter, Heinrich (2022): Partizipation. Vertrauen als Basis und Herausforderung. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.): *Facetten des Vertrauens und Misstrauens*. Wiesbaden, S. 367–378.

Oesterreich, Detlef (2002): *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen.

Pianta, Robert C. (1999): *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, D. C.

Piezunka, Anne (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Leonhardt, Nico / Goldbach, Anne / Staib, Lucia / Schuppener, Saskia (Hg.): *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn, S. 218–230.

- Pohl, Kerstin (2019): Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Politische Bildung. Online abrufbar unter <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/299121/politische-aktive-buergerinnen-und-buerger-ein-leitbild-fuer-die-politische-bildung/> [19.03.2025].
- Pohl, Kerstin / Sander, Wolfgang (Hg.) (2022): Handbuch politische Bildung. Frankfurt/M.
- Pregel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen.
- Putnam, Robert D. (2000): Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York.
- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin (2020): Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht Expertenkommission. Online abrufbar unter https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf [19.03.2025].
- Quintelier, Ellen / van Deth, Jan W. (2014): Supporting democracy: Political participation and political attitudes. Exploring causality using panel data. In: Political Studies, 1/2014, S. 153–171.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017): Rochow Akademie. Reckahn. Online abrufbar unter <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/> [19.03.2025].
- RedaktionsNetzwerk Deutschland (2024): Nur parteinahe Journalisten eingelassen: Gericht verhängt Ordnungsgeld gegen AfD. In: rnd, 17.10.2024. Online abrufbar unter <https://www.rnd.de/politik/afd-wahlparty-nur-parteinehe-journalisten-eingelassen-PU4WP26PCNOQDIVWLDSTIFDYPA.html> [19.03.2025].
- Reinhardt, Sibylle (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, Dirk / Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 125–141.
- Reinhardt, Sibylle / Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Reinhardt, Sibylle / Kötters-König, Catrin / Pfaff, Nicole / Schmidt, Ralf / Krappidel, Adrienne / Tillmann, Frank (Hg.): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen, S. 43–74.
- Reusswig, Fritz / Küpper, Beate / Rump, Maike (2021): Propagandafeld: Klima. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 262–281.
- Rysina, Anna / Leven, Ingo (2024): Leben in der digitalen Informationsgesellschaft. Jugendliche und ihr Umgang mit Fake News und KI. In: Albert, Mathias / Quenzel, Gudrun / Verian de Moll, Frederick (Hg.): 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim, S. 167–184.
- Saad, Lydia / Jones, Sarah E. / Fioroni, Sarah (2024): Exploring Young Women's Leftward Expansion. Online abrufbar unter <https://news.gallup.com/poll/649826/exploring-young-women-leftward-expansion.aspx> [19.03.2025].
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) (Hg.) (2022): Integrationsklima 2022: Leicht verbessert mit einzelnen Eintrübungen. SVR-Integrationsbarometer 2022. Berlin.
- Sauer, Martina (2022): Politische Partizipation von Zugewanderten. In: Uslucan, Haci-Halil / Brinkmann, Heinz Ulrich (Hg.): Dabeisein und Dazugehören. Wiesbaden, S. 227–252.
- Schäfer, Armin (2023): Wer fehlt an der Wahlurne? Sozialräumliche Muster der Wahlbeteiligung bei Bundestagswahlen. Online abrufbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20628.pdf> [19.03.2025].
- Schleer, Christoph / Calmbach, Marc / Reusswig, Fritz (2022): Was Jugendliche in Deutschland bewegt – Einordnung in Naturschutz- und Nachhaltigkeitsdiskurse. In: Natur und Landschaft, 97(4), S. 162–168.

Schnabel, Deborah / Berendsen, Eva (2024): Die TikTok-Infada – Der 7. Oktober & die Folgen im Netz. Analyse & Empfehlungen der Bildungsstätte Anne Frank. Online abrufbar unter https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Weiteres_P%C3%A4dagogisches_Material/TikTok_Report_Nahostkonflikt_BSAF_2024_neu.pdf [19.03.2025].

Schneider, Helmut / Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Online abrufbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf [19.03.2025].

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (Hg.) (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

Schnetzer, Simon / Hampel, Kilian / Hurrelmann, Klaus (2024): Trendstudie Jugend in Deutschland 2024. Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber. Kempten.

Schröder, Hendrik (2020): Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden.

Schwartzke, Susanne Michal / Wilhelm, Johannes / Rodrian-Pfennig, Margit (2020): Geschlechterverhältnisse. Vertiefungsheft Sekundarstufe I. Frankfurt/M.

Seeck, Francis / Steckelberg, Claudia (2024): Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße. Weinheim.

Senat von Berlin (2023): Vorlage zur Beschlussfassung – Sechzehntes Gesetz zur Änderung der Verfassung von Berlin. 19. Wahlperiode. Online abrufbar unter <https://www.parlament-berlin.de/ados/19/IIIPlen/vorgang/d19-1169.pdf> [19.03.2025].

Senatskanzlei – Wissenschaft und Forschung Berlin (2020): Sonderprogramm „Beste (Lehrkräfte-)Bildung für Berlin“. Pressemitteilung vom 11.06.2020. Online abrufbar unter <https://www.berlin.de/sen/archiv/wissenschaft-2016-2021/2020/pressemitteilung.943544.php> [05.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2019): Gesamtstrategie politische Bildung. Berlin. Online abrufbar unter https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/politische-bildung/#headline_1_23 [19.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2022): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C. Politikwissenschaft. Berlin. Online abrufbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplan-politikwissenschaft-go-teil-c.pdf?ts=1705017673> [19.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2024): Mehr Flexibilität für Berliner Schulen: Schulbudgets werden neugestaltet. Pressemitteilung vom 12.12.2024. Online abrufbar unter <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2024/pressemitteilung.1512800.php> [03.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2025): Das bieten die OSZ. Online abrufbar unter <https://www.berlin.de/osz/das-bieten-die-osz/> [05.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2015a): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7–10. Berlin. Online abrufbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16.pdf [19.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2015b): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Berlin. Online abrufbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf [19.03.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2015c): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil C. Sachunterricht. Berlin. Online abrufbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16.pdf [06.03.2025].

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin** (2015d): Rahmenlehrplan Klassen 1–10. Teil C. Gesellschaftswissenschaften. Berlin. Online abrufbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10.pdf [06.03.2025].
- Sharansky, Natan** (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. In: *Jewish Political Studies Review*, 16/2004, S. 3–4.
- Simonson, Julia / Kelle, Nadiya / Kausmann, Corinna / Tesch-Römer, Clemens** (2022): Unterschiede und Ungleichheiten im freiwilligen Engagement. In: Simonson, Julia / Kelle, Nadiya / Kausmann, Corinna / Tesch-Römer, Clemens (Hg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement*. Wiesbaden, S. 67–94.
- Singer-Brodowski, Mandy / Kminek, Helge** (2023): Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. In: *Die Deutsche Schule* 115, 2/2023, S. 94–104.
- Sloam, James / Henn, Matt** (2019): *Youthquake 2017. The Rise of Young Cosmopolitans in Britain*. Cham.
- Sonnenberg, Peter** (2025): Wahlverhalten junger Menschen. „Wir wollen halt, dass sich schnell etwas ändert“. Online abrufbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/bundestagswahl/junge-waehler-motivation-100.html> [19.03.2025].
- Soßdorf, Anna** (2021): Politische Sozialisation. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marschall, Stefan / Woyke, Wichard (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden, S. 755–759.
- Spahn, Annika / Wedl, Juliette** (Hg.) (2018): *Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule*. Göttingen.
- Spiegel Ausland** (2025): Pressefreiheit in den USA. Weißes Haus will Zugriff auf Besetzung von Journalisten-Pool. In: *Der Spiegel*, 26.02.2025. Online abrufbar unter <https://www.spiegel.de/ausland/usa-weisses-haus-aendert-regeln-fuer-zugang-zum-oval-office-a-ae8c2640-7fc1-4a38-83cb-fb385ceba718> [19.03.2025].
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)** (2024): *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Online abrufbar unter https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf [19.03.2025].
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)** (2025): *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch*. Online abrufbar unter <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf> [19.03.2025].
- Statistisches Bundesamt** (2023): Pressemitteilung Nr. 080 vom 2. März 2023. Online abrufbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_080_12.html [19.03.2025].
- Tagesspiegel** (2024): Medien. Gericht verhängt Ordnungsgeld wegen AfD-Wahlparty. In: *Tagesspiegel*, 17.10.2024. Online abrufbar unter <https://www.tagesspiegel.de/politik/medien-gericht-verhaengt-ordnungsgeld-wegen-afd-wahlparty-12548021.html> [19.03.2025].
- Torney-Purta, Judith / Lehmann, Rainer / Oswald, Hans / Schulz, Wolfram** (Hg.) (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam.
- Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (UEM)** (2023): *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit*. Online abrufbar unter https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/uem-abschlussbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=12 [08.05.2025].

Universität Rostock (2025): Politik unterrichten. Fachdidaktische Prinzipien in Theorie und Praxis. Online abrufbar unter <https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/offene-uni-rostock/micro-lectures/politik-unterrichten/#https://www.uni-rostock.de/weiterbildung/offene-uni-rostock/micro-lectures/politik-unterrichten/> [19.03.2025].

Van Deth, Jan W. (2009): Politische Partizipation. In: Kaina, Viktoria / Römmele, Andrea (Hg.): Politische Soziologie. Wiesbaden, S. 141–161.

Veit, Konstantin (2022): „Gender-Ideologie“ und „Klimahysterie“. Der Natur-Geschlechter-Nexus im rechten und extrem rechten Denken. In: ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, 1/2022, S. 141–158.

Verba, Sidney (2003): Would the dream of political equality turn out to be a nightmare? In: Perspectives on Politics, 1(4), S. 663–679.

Verba, Sidney / Schlozman, Kay Lehman / Brady, Henry E. (1995): Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge, Mass.

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK) / Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Berlin (RIAS Berlin) (Hg.) (2024): Antisemitische Vorfälle in Berlin. Januar bis Juni 2024. Berlin.

Vieth-Entus, Susanne (2015): Neue Rahmenlehrpläne für Berlin-Brandenburg. Die SPD gibt der CDU einen Korb. Online abrufbar unter <https://www.tagesspiegel.de/berlin/die-spd-gibt-der-cdu-einen-korb-2552407.html> [19.03.2025].

Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2022): Wie junge Menschen die Politik in Deutschland und die Vertretung ihrer Interessen wahrnehmen. Eine Befragung im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Online abrufbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/04/Jugendstudie-2022_Vodafone-Stiftung.pdf [28.02.2025].

Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2023): JUGEND 3.0. Wünsche, Erwartungen und Sorgen einer Generation. Online abrufbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/10/Jugend_3.0_Vodafone_Stiftung.pdf [19.03.2025].

Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2024): Junge Stimmen, starke Wirkung? Wie Jugendliche Freiheit in unserer Gesellschaft erleben. Online abrufbar unter <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/05/VodafoneStiftung-Junge-Stimmen-starke-Wirkung.pdf> [19.03.2025].

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Weidner, Jens (2024): „Hat die politische Bildung versagt?“ Ja! In: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte. Die Zeitschrift für Politik und Kultur, 12/2024. Online abrufbar unter <https://www.frankfurter-hefte.de/artikel/hat-die-politische-bildung-versagt-ja-4177/> [19.03.2025].

Weisband, Marina / Wulf, Lisa (2025): Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich? In: Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias / Pech, Detlef / Zelck, Johanna / Eberhard, Philip (Hg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M., S. 281–287.

Weselek, Johanna (2024): Institutionelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen als individuelle Verantwortungspraktik. In: Schulpraxis Entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung, 3/2024, S. 42–59.

Weißels, Bernhard (2021): Politische Integration und politisches Engagement. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) / Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.): Datenreport 2021 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 379–382.

Weißels, Bernhard (2024): Politische und gesellschaftliche Partizipation. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.): Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland. Bonn, S. 345–373.

Westle, Bettina (2012): Souveräne Teilhabe unter Unsicherheit und Halbwissen. Politisches Wissen und politische Partizipation. In: Braun, Stephan / Geisler, Alexander (Hg.): Die verstimmte Demokratie. Wiesbaden, S. 51–68.

Westle, Bettina / Anstötz, Pascal (2020): Politische Partizipation und politisches Wissen. Fördert politisches Wissen die Bereitschaft zu politischer Beteiligung? In: Tausendpfund, Markus / Westle, Bettina (Hg.): Politisches Wissen in Deutschland. Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018. Wiesbaden, S. 245–290.

Winter, Nadya (2021): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Bätge, Frank / Effing, Klaus / Möltgen-Sicking, Katrin / Winter, Torben (Hg.): Politische Partizipation. Kommunale Politik und Verwaltung. Wiesbaden, S. 171–189.

Wippermann, Carsten (2024): Sexismus im Alltag. Wahrnehmungen und Haltungen der deutschen Bevölkerung. Sozialwissenschaftliche bevölkerungsrepräsentative Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 5. Auflage. Berlin.

Wohnig, Alexander (2021): Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. In: heiEDUCATION Journal, 7/2021, S. 73–95.

Woyke, Wichard (2013): Stichwort: Wahlen: Ein Ratgeber für Wähler, Wahlhelfer und Kandidaten. 12. Aufl. Wiesbaden.

Wüst, Andreas M. (2022): Politische Präferenzen von Menschen mit Migrationshintergrund. Online abrufbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/515078/politische-praeferenzen-von-menschen-mit-migrationshintergrund/> [19.03.2025].

Wüst, Andreas M. / Faas, Thorsten (2018): Politische Einstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Empirische Sozialforschung 9. Berlin. Online abrufbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/14347.pdf> [19.03.2025].

Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn.

Zick, Andreas / Sandal-Önal, Elif (2023): Krisenungewissheit und ihr Zusammenhang zu anti- und prodemokratischen Überzeugungen. In: Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 219–242.

Ziemes, Johanna F. / Abs, Hermann J. (2020): Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In: Die Deutsche Schule, 2/2020, S. 157–177.

Ziemes, Johanna F. / Deimel, Daniel (2024): Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit. Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 77–92.

Ziemes, Johanna F. / Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline / Abs, Hermann J. (2024): Schulische Sozialbeziehungen. Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 311–329.

Ziemes, Johanna F. / Hahn-Laudenberg, Kathrin / Abs, Hermann J. (2020): The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. In: Learning, Culture and Social Interaction, 3/2020, S. 1–10.

Ziemes, Johanna F. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Birindiba Batista, Igor (2024): Politische Unterstützung. Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen. In: Abs, Hermann J. / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 133–152.

Verzeichnis der Tabellen

- Tab. 1: Stichprobe nach Bezirk, S. 42
- Tab. 2: Stichprobe nach Geburtsort (Frage: Bist Du in Deutschland geboren?), S. 45
- Tab. 3: Stichprobe nach Staatsangehörigkeit (Frage: Welche Staatsangehörigkeit besitzt Du?), S. 46
- Tab. 4: Zu Hause gesprochene Sprachen nach Schulform und in der Gesamtkohorte (Frage: Welche Sprache sprichst Du zu Hause?) (in Prozent), S. 46
- Tab. 5: Verteilung der zu Hause gesprochenen Sprachen (Frage: Welche der folgenden Sprachen wird bei Dir zu Hause gesprochen? Mehrfachauswahl möglich), S. 47
- Tab. 6: Stichprobe nach Religionsgemeinschaft (Frage: Welcher Religionsgemeinschaft gehörst Du an?), S. 48
- Tab. 7: Stichprobe nach kulturellem Kapital, S. 50
- Tab. 8: Stichprobe nach Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause (Frage: Kann Dir jemand zu Hause bei schulischen Aufgaben helfen?), S. 51
- Tab. 9: Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause nach Schulform (Frage: Kann Dir jemand zu Hause bei schulischen Aufgaben helfen?) (in Prozent), S. 51
- Tab. 10: Religion nach kulturellem Kapital (in Prozent), S. 54
- Tab. 11: Befragte mit geringem kulturellem Kapital und anderen Sprachen zu Hause als Deutsch (n = 123): Verteilung der Sprachen (Mehrfachauswahl möglich), S. 55
- Tab. 12: Korrelationen zwischen dem Umfang des Politikunterrichts und ausgewählten Outcome-Aspekten (Eta-Koeffizient η), S. 64
- Tab. 13: Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 3), S. 70
- Tab. 14: Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach in Deinem Politikunterricht vor allem gefördert? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 78
- Tab. 15: Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu? – Angaben in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 84
- Tab. 16: Korrelationen zwischen Aussagen zum Politikunterricht und wahrgenommener Kompetenzförderung (in Pearson's r), S. 88
- Tab. 17: Häufigste zu Hause gesprochene Sprachen nach Schulform (in Prozent), S. 90
- Tab. 18: Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben? – Anzahl der von den Schüler:innen angegebenen Themen nach Schulform und Jahrgangsstufe, S. 98
- Tab. 19: Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben? – Zu welchen Themen es Treffen gab, Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 99

- Tab. 20:** Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben? – Zu welchen Themen es Treffen gab, Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 100
- Tab. 21:** Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es und an welchen hast Du teilgenommen/nimmst Du teil? – Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 102
- Tab. 22:** Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es? – Antwortauswahl „Ich weiß es nicht“ in der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 105
- Tab. 23:** Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es? – Durchschnittliche Anzahl der von den Schüler:innen angegebenen Formate (von acht) nach Schulform und Jahrgangsstufe sowie in der Gesamtkohorte, S. 107
- Tab. 24:** Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]? – Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 110
- Tab. 25:** Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 112
- Tab. 26:** Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]? – Durchschnittliche Anzahl der von Schüler:innen angegebenen Formate (von sechs) nach Schulform und Jahrgangsstufe, S. 113
- Tab. 27:** An welchen Angeboten der Mitbestimmung und Mitgestaltung hast Du schon teilgenommen? – Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 114
- Tab. 28:** An welchen Angeboten der Mitbestimmung und Mitgestaltung hast Du schon teilgenommen? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 115
- Tab. 29:** Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Prozent), S. 116
- Tab. 30:** Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule [...]? – Antwortauswahl „Ich weiß es nicht“ in der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 120
- Tab. 31:** Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 123
- Tab. 32:** Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 129
- Tab. 33:** Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen nach Religionsgemeinschaft (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 130
- Tab. 34:** Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Schüler:innen nach Staatsangehörigkeit (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 134
- Tab. 35:** Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 136
- Tab. 36:** Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 137
- Tab. 37:** Wie stark interessiert Du Dich im Großen und Ganzen für Politik? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe und der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 139
- Tab. 38:** Wie stark interessiert Du Dich im Großen und Ganzen für Politik? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 141

- Tab. 39: Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik? – Angaben der Schüler:innen nach Staatsangehörigkeit (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 143
- Tab. 40: Wie oft diskutierst Du über Politik? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 144
- Tab. 41: Wie oft diskutierst Du über Politik? – Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 147
- Tab. 42: Wie oft diskutierst Du über Politik? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 149
- Tab. 43: Wie oft diskutierst Du über Politik? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochener Sprache (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 150
- Tab. 44: Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu? – Angaben in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 153
- Tab. 45: Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 156
- Tab. 46: Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu? – Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 157
- Tab. 47: Korrelationen zwischen den Aussagen zu externaler politischer Selbstwirksamkeit (in Pearson's r), S. 159
- Tab. 48: Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärs Du in den folgenden Aktivitäten? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 160
- Tab. 49: Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärs Du in den folgenden Aktivitäten? – Internale Selbstwirksamkeit der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 168
- Tab. 50: Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärs Du in den folgenden Aktivitäten? – Internale Selbstwirksamkeit der Schüler:innen nach Geschlecht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 169
- Tab. 51: Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärs Du in den folgenden Aktivitäten? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochener Sprache (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 170
- Tab. 52: Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärs Du in den folgenden Aktivitäten? – Angaben der Schüler:innen nach Staatsangehörigkeit (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 172
- Tab. 53: Korrelationen zwischen Aussagen zu externaler politischer Selbstwirksamkeit und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, politischen Diskussionen und dem Schulklima (in Pearson's r), S. 174
- Tab. 54: Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? Wo setzt Du Dich ein? – Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 179
- Tab. 55: Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? Wo setzt Du Dich ein? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochener Sprache (in Prozent), S. 180
- Tab. 56: Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten käme für Dich infrage [...]? – Angaben in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 185
- Tab. 57: Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht? – Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 188

- Tab. 58:** Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht? – Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Prozent), S. 190
- Tab. 59:** Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Prozent), S. 191
- Tab. 60:** Aktuell machen sich die Menschen wegen verschiedener Krisen weltweit Sorgen. Hier würden wir gerne erfahren, was Dir Sorgen bereitet. – Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 200
- Tab. 61:** Aktuell machen sich die Menschen wegen verschiedener Krisen weltweit Sorgen. Hier würden wir gerne erfahren, was Dir Sorgen bereitet. – Angaben der Schüler:innen zu ausgewählten Sorgen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 202
- Tab. 62:** Wie viel weißt Du zu folgenden Themen? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 203
- Tab. 63:** Wie viel weißt Du zu folgenden Themen? – Angaben der Schüler:innen ausgewählter Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 205
- Tab. 64:** Wie viel weißt Du zu folgenden Themen? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 206
- Tab. 65:** Korrelationen zwischen Wissen zu verschiedenen Themen und Sorgen um Krisen (in Pearson's r), S. 207
- Tab. 66:** Sorge um Klimakrise und Differenzierungsgrad von Nachhaltigkeit – Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 212
- Tab. 67:** Zustimmung der Schüler:innen zu Forderungen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit – Angaben der Schüler:innen nach nach Geschlecht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 213
- Tab. 68:** Was denkst Du zu folgenden Aussagen? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 216
- Tab. 69:** Aussagen zur Demokratie nach Wahlabsicht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 218
- Tab. 70:** Was denkst Du zu folgenden Aussagen? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital sowie nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochenen Sprachen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 224
- Tab. 71:** Was denkst Du zu folgenden Aussagen? – Angaben der Schüler:innen nach zu Hause gesprochenen Sprachen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 226
- Tab. 72:** Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust. – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 228
- Tab. 73:** Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust. – Angaben ausgewählter Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 234
- Tab. 74:** Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust. – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 5), S. 235

- Tab. 75:** Im Folgenden findest Du verschiedene Aussagen zu Medien und Parteien. Wie sehr findest Du, dass diese Aussagen zutreffen? – Angaben der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=5), S. 237
- Tab. 76:** Zustimmung der Schüler:innen zu ausgewählten Aussagen über Medien und Parteien – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=5), S. 239
- Tab. 77:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Gesamtkohorte (in Prozent), S. 244
- Tab. 78:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Schüler:innen nach Geschlecht (in Prozent), S. 245
- Tab. 79:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Schüler:innen nach Alter (in Prozent), S. 246
- Tab. 80:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital und zu Hause gesprochenen Sprachen (in Prozent), S. 247
- Tab. 81:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Schüler:innen nach ehemaligen Ost- und Westbezirken (in Prozent), S. 249
- Tab. 82:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Schüler:innen nach Migrationskontext (in Prozent), S. 256
- Tab. 83:** Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Indexwerte in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 261
- Tab. 84:** Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Indexwerte nach Wahlabsicht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 262
- Tab. 85:** Dimensionen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Indexwerte ausgewählter Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 264
- Tab. 86:** Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung zu Aussagen zu Migration und Asyl in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 266
- Tab. 87:** Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?) – Zustimmung der Schüler:innen nach zu Hause gesprochenen Sprachen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 270
- Tab. 88:** Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?) – Zustimmung ausgewählter Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 272
- Tab. 89:** Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?) – Angaben der Schüler:innen mit geringem kulturellem Kapital nach zu Hause gesprochenen Sprachen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 276
- Tab. 90:** Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?) – Angaben der Schüler:innen nach kulturellem Kapital (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 278
- Tab. 91:** Einstellungen zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?) – Angaben der Schüler:innen nach Wahlabsicht (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min=1, max=4), S. 281

- Tab. 92: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung zu Aussagen zu muslimischem Leben in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 288
- Tab. 93: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung zu antisemitischen Aussagen in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 293
- Tab. 94: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung zu Aussagen zu Armut und sozialer Ungleichheit in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 300
- Tab. 95: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung zu Aussagen zu Gleichstellung, sexueller Identität und Orientierung in der Gesamtkohorte (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 304
- Tab. 96: Indexwert Sexismus in ausgewählten Gruppen (in Mittelwerten mit Standardabweichungen; Skala: min = 1, max = 4), S. 306

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Stichprobe (n= 1.302) nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent und absoluten Zahlen), S. 41
- Abb. 2: Stichprobe nach Alter (in Prozent), S. 43
- Abb. 3: Stichprobe nach Geschlecht (in Prozent), S. 44
- Abb. 4: Kulturelles Kapital nach Schulform (in Prozent), S. 49
- Abb. 5: Unterstützungsmöglichkeiten zu Hause nach kulturellem Kapital (Frage: Kann Dir jemand zu Hause bei schulischen Aufgaben helfen?) (in Prozent), S. 52
- Abb. 6: Sprachen zu Hause nach kulturellem Kapital (Frage: Welche Sprache sprichst Du zu Hause?) (in Prozent), S. 53
- Abb. 7: Wie wird der Politikunterricht (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) an Deiner Schule angeboten? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent), S. 58
- Abb. 8: In welchem zeitlichen Umfang findet das von Dir genannte Fach (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) pro Woche statt? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent), S. 60
- Abb. 9: Bei mir an der Schule wird das Fach „Politik/Politische Bildung“ unterrichtet ... – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent), S. 61
- Abb. 10: In welchem zeitlichen Umfang findet das von Dir genannte Fach (ohne Wahlpflichtunterricht Politik) pro Woche statt? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform (in Prozent), S. 67
- Abb. 11: Wenn Du an Deinen bisherigen Politikunterricht denkst, wie häufig waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 74
- Abb. 12: Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach in Deinem Politikunterricht vor allem gefördert? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 79
- Abb. 13: Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 86
- Abb. 14: Hast Du an Deiner jetzigen Schule Treffen von gesellschaftlich und/oder politisch engagierten Personen/Vereinen erlebt, die mit Euch über folgende Themen gesprochen haben? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 95
- Abb. 15: Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es [...]? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent), S. 103
- Abb. 16: Welche Angebote an Deiner jetzigen Schule gibt und gab es [...]? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform und der OSZ/beruflichen Schulen (in Prozent), S. 104
- Abb. 17: An welchen Angeboten hast Du teilgenommen/nimmst Du teil? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform (in Prozent), S. 108
- Abb. 18: An welchen Angeboten hast Du teilgenommen/nimmst Du teil? – Angaben der Schüler:innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform und der OSZ/beruflichen Schulen (in Prozent), S. 109

- Abb. 19:** Welche Angebote der Mitbestimmung und Mitgestaltung gibt oder gab es an Deiner Schule und an welchen hast Du schon teilgenommen? – Angaben der Schüler:innen zur Teilnahme nach kulturellem Kapital, Vergleich zwischen Gesamtgruppe und Befragten mit Angebot (in Prozent), S. 118
- Abb. 20:** Im Folgenden geht es um das Zusammenleben in Deiner Schule. Wie nimmst Du Deine Schule als Ort der Schulgemeinschaft wahr? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 126
- Abb. 21:** Wie oft diskutierst Du über Politik? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 145
- Abb. 22:** Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 154
- Abb. 23:** Was denkst Du: Wie gut bist Du oder wärest Du in den folgenden Aktivitäten? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 162
- Abb. 24:** Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? [...] – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 178
- Abb. 25:** Engagierst Du Dich in Deiner Freizeit? Wo setzt Du Dich ein? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 182
- Abb. 26:** Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: Welche der folgenden Möglichkeiten käme für Dich infrage [...]? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 186
- Abb. 27:** Wenn Du in einer Sache, die Dir wichtig ist, Deine Meinung äußern oder politisch Einfluss nehmen möchtest: [...] was hast Du bisher schon gemacht? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 189
- Abb. 28:** Aktuell machen sich die Menschen wegen verschiedener Krisen weltweit Sorgen. Hier würden wir gerne erfahren, was Dir Sorgen bereitet. – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 196
- Abb. 29:** Wie viel weißt Du zu folgenden Themen? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 204
- Abb. 30:** Was verstehst Du unter nachhaltig/Nachhaltigkeit? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 210
- Abb. 31:** Was denkst Du zu folgenden Aussagen? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 220
- Abb. 32:** Hier haben wir verschiedene Organisationen und Gruppierungen aufgezählt. Uns interessiert, wie sehr Du diesen vertraust. – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 230
- Abb. 33:** Im Folgenden findest Du verschiedene Aussagen zu Medien und Parteien. Wie sehr findest Du, dass diese Aussagen zutreffen? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 238
- Abb. 34:** Stell Dir vor, nächsten Sonntag wären in Berlin Wahlen und Du darfst wählen: Welcher Partei würdest Du am ehesten Deine Zweitstimme geben? – Angaben der Schüler:innen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Prozent), S. 252
- Abb. 35:** Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu Migration und Asyl nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 267
- Abb. 36:** Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu muslimischem Leben nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 289

- Abb. 37: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung der Schüler:innen zu antisemitischen Aussagen nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 298
- Abb. 38: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu Armut und sozialer Ungleichheit nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 301
- Abb. 39: Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? – Zustimmung der Schüler:innen zu Aussagen zu Gleichstellung, sexueller Identität und Orientierung nach Schulform und Jahrgangsstufe (in Mittelwerten mit Standardabweichungen), S. 305

Über die Autor:innen

Prof. Dr. Sabine Achour ist Professorin für Politische Bildung/Politikdidaktik am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft sowie aktuell Direktorin der Dahlem School of Education an der Freien Universität Berlin.

Im Rahmen ihrer Forschung beschäftigt sich Sabine Achour mit Herausforderungen für die politische Bildung in einer von Diversität, aber auch von zunehmender sozialer Ungleichheit geprägten Gesellschaft. Im Zentrum steht der Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus, Klassismus und Antifeminismus. Ebenso ist ihre Arbeit geprägt durch die Beschäftigung mit Fragen zu Flucht und Migration, Inklusion, religiöser Pluralität im Zusammenhang mit politischer Bildung.

Sabine Achour ist Vorsitzende der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) in Berlin, Mitherausgeberin der Zeitschriften POLITIKUM und „Wochen-schau für den Politikunterricht“. 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.

Joanna Bedersdorfer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Politikdidaktik/Politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit der politischen Sozialisation und Subjektwerdung von jungen Menschen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen. Ihre weiteren Forschungsinteressen sind (Anti-)Klassismus und politische Bildung, kritische politökonomische Bildung und Emotionen im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen.

Dr. rer. pol. Luisa Girnus verantwortet als Juniorprofessorin den Arbeitsbereich Politikdidaktik/Politische Bildung mit Schwerpunkt auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformative Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Sie forscht zu Fragen an den Schnittstellen politischer Bildung und sozial-ökologischer Transformation, zu Lernprozessen in gesellschaftlichen Wertediskursen sowie zu sprachsensiblen und geschlechtergerechtem Fachunterricht der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften. Zudem engagiert sie sich in der Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW) wie auch im Bundesvorstand der DVPB. Seit 2018 ist sie Teil des Redaktionsteams der Zeitschrift POLIS.

Jonas Schmidt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Politikdidaktik/Politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. In seiner Forschung und Lehre setzt er sich mit politikdidaktischen Fragen im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrkräftebildung und der schulischen politischen Bildung auseinander. Ausgehend vom DBU-Projekt „Berufsschule meets Uni: Konzeption eines politikdidaktischen BBNE-Kompetenzmodells“ (2022–2024) forscht er aktuell zu beruflicher Bildung für nachhaltige Entwicklung. Neben seiner Tätigkeit am Arbeitsbereich ist er an einer Integrierten Sekundarschule Fachleiter Gesellschaftswissenschaften, Mitglied der erweiterten Schulleitung und unterrichtet die Fächer „Politische Bildung“, Gesellschaftswissenschaften und Biologie.

Demokratie macht Schule?!

Nach langem politischem Ringen wurde mit dem Schuljahr 2019/20 in Berlin in den Jahrgangsstufen 7–10 flächendeckend Politikunterricht als eigenständiges Fach eingeführt. Die Studie evaluiert zum ersten Mal die Erfahrungen mit der politischen Bildung an Schulen und der innerschulischen Demokratie in Berlin aus Sicht der Schüler:innen. Sie gibt Auskunft über ihr Interesse an Politik, ihre Haltung zur Demokratie und ihr Vertrauen in Institutionen. Bildungspolitisch Verantwortlichen werden Handlungsempfehlungen für eine Fortentwicklung der politischen Bildung aufgezeigt, denn: Angesichts eines erstarkenden politischen Rechtsextremismus bedarf es mehr und nicht weniger politischer Bildung.

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie hier:

➔ fes.de/landesbuero-berlin