

NETZWERK  
-BILDUNG

# Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen

Sabine Achour  
& Susanne Wagner

FRIEDRICH  
EBERT   
STIFTUNG

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

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

Sämtliche im Dokument befindliche Inhaltsverzeichnisse wurden ebenfalls verlinkt.

Wer hat, dem  
wird gegeben:  
Politische Bildung  
an Schulen

Bestandsaufnahme,  
Rückschlüsse  
und Handlungs-  
empfehlungen

Sabine Achour  
und Susanne Wagner

**Schriftenreihe des  
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-96250-384-0

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Dr. Martin Pfafferoth, Marion Stichler, Gilbert Knies

Umschlaggestaltung & Satz: minus Design, Berlin

Collage: Johannes Beck

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2019

# INHALT

Abbildungsverzeichnis	05
Tabellenverzeichnis	10
Vorwort	13
<b>1. Ausgangslage</b>	<b>17</b>
<b>2. Zielsetzungen und Fragestellungen der Studie</b>	<b>23</b>
2.1 Ziele	23
2.2 Leitfragen	24
2.3 Was ist (gute) politische Bildung? Eine Begriffsklärung	25
2.3.1 Erhobene Konstrukte im Rahmen der Studie	28
2.4 Methode	39
<b>3. Ergebnisse der Studie</b>	<b>41</b>
3.1 Beschreibung der Stichprobe	41
3.2 Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen	47
3.3. Politik als Unterrichtsfach	48
3.3.1 Umfang von Politikunterricht: Wer hat, dem wird gegeben	48
3.3.2 Inhalte von Politikunterricht – zwischen Vielfalt und Leerstellen	59
3.3.3 Kompetenzen: Schwerpunkt politisch Urteilen – Schwachpunkt politisch Handeln	66
3.3.4 Methoden im Politikunterricht: Wenig Handlungsorientierung	70
3.4 Demokratiebezogene Angebote jenseits des Politikunterrichts	73
3.4.1 Didaktische „Gütekriterien“ – Berücksichtigung mit Ausnahmen	73
3.4.2 Demokratiebildung: Vielfalt der Formate	81
3.4.3 Demokratiebildung: Stark im Rahmen außerschulischen Lernens	90
3.4.4 Externe Akteure im (Politik-) Unterricht: Möglichkeit des Perspektivwechsels?	94

3.4.5	Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe?	98
3.4.6	Demokratische Mitbestimmung in der Schule?	102
3.5	Politisches Interesse, Engagement und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler	106
3.5.1	Interesse an Politik – Politik als elitäres Projekt?	106
3.5.2	Vertrauen oder Misstrauen: Einstellungen zu Institutionen und Akteuren?	113
3.5.3	Demokratie als Idee – für viele die unangefochtene Staatsform	120
3.5.4	Demokratie in der Umsetzung: Zwischen Zufriedenheit und Skepsis	123
3.5.5	Gesellschaftspolitisches Engagement: Je älter, desto höher	126
3.5.6	Problembezogene Partizipation – Präferenzen der Schüler_innen	130
3.5.7	Politikkompetenz aus Sicht der Schüler_innen	139
3.5.8	Politische Einstellungen: Wertschätzung demokratischer Werte vs. Misstrauen gegenüber Politik	145
3.5.9	Einstellungen zu Migration und Vielfalt – Zwischen Anerkennung und Ambivalenz	158
<b>4.</b>	<b>Kernaussagen und Handlungsempfehlungen: Ein Fazit</b>	<b>175</b>
4.1	Welche Angebote von politischer Bildung und Demokratiebildung existieren an den Schulen ab der Jahrgangsstufe 9 bis in die Oberstufe?	175
4.2	Über welche politische Kompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Schülerinnen und Schüler?	181
4.3	Welche Rückschlüsse für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Institution Schule können gezogen und welche Handlungsempfehlungen können formuliert werden?	188
<b>5.</b>	<b>Literatur</b>	<b>195</b>
<b>6.</b>	<b>Appendix</b>	<b>207</b>
	Tabellen A01—A26	208
	Über die Autorinnen	239

# Abbildungsverzeichnis

- 30 **Abbildung 01:** Modell zur Untersuchung der Relevanz politischer Bildung an Schulen
- 50 **Abbildung 02:** *In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 51 **Abbildung 03:** *In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 53 **Abbildung 04:** *In welchem Fach findet hauptsächlich Politikunterricht statt?* Aussagen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, Angaben in Prozent
- 56 **Abbildung 05:** *In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach statt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 57 **Abbildung 06:** *In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach statt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 58 **Abbildung 07:** *In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach statt?* Aussagen der SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, Angaben in Prozent
- 58 **Abbildung 08:** *Wie stark waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?* Aussagen der SuS der 9.-10. Jahrgangsstufe nach Schulform, in Mittelwerten
- 64 **Abbildung 09:** *Wie stark waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 65 **Abbildung 10:** *Wie stark waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?* Aussagen der SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten

- 68 **Abbildung 11:** *Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht vermittelt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 69 **Abbildung 12:** *Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht vermittelt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 70 **Abbildung 13:** *Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht vermittelt?* Aussagen der SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten
- 71 **Abbildung 14:** *Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 72 **Abbildung 15:** *Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform und in beruflichen Schulen, in Mittelwerten
- 76 **Abbildung 16:** *Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 78 **Abbildung 17:** *Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 80 **Abbildung 18:** *Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?* Aussagen der SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten
- 82 **Abbildung 19:** *Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten Monaten außerhalb Deines Politikunterrichts?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, Angaben in Prozent
- 86 **Abbildung 20:** *Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten Monaten außerhalb Deines Politikunterrichts?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulformen, Angaben in Prozent
- 88 **Abbildung 21:** *Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten Monaten außerhalb Deines Politikunterrichts?* Aussagen der SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, Angaben in Prozent
- 90 **Abbildung 22:** *An welchen Angeboten hast Du teilgenommen?* Aussagen der SuS in den Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 93 **Abbildung 23:** *An welchen Angeboten hast Du teilgenommen?* Aussagen der SuS der Berufsschulen, Angaben in Prozent

- 95 **Abbildung 24:** *Wurden in Deinem Unterricht in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten oder ähnliches eingeladen?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 96 **Abbildung 25:** *Wurden in Deinem Unterricht in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten oder ähnliches eingeladen?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 97 **Abbildung 26:** *Wurden in Deinem Unterricht in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten oder ähnliches eingeladen?* Aussagen der SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, Angaben in Prozent
- 99 **Abbildung 27:** *Wie stark waren folgende Inhalte außerhalb des Faches Politik vertreten?* Aussagen der SuS in den Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 101 **Abbildung 28:** *Wie stark waren folgende Inhalte außerhalb des Faches Politik vertreten?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 103 **Abbildung 29:** *Wie stark waren folgende Inhalte außerhalb des Faches Politik vertreten?* Aussagen der SuS in Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten
- 104 **Abbildung 30:** *Wie nimmst Du Deine Schule wahr?* Aussagen der SuS nach Schulform, in Mittelwerten
- 107 **Abbildung 31:** *Wie stark interessierst Du Dich für Politik?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 108 **Abbildung 32:** *Wie stark interessierst Du Dich für Politik?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten
- 111 **Abbildung 33:** *Wie oft diskutierst Du über Politik?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 112 **Abbildung 34:** *Wie oft diskutierst Du über Politik?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 113 **Abbildung 35:** *Wie oft diskutierst Du über Politik?* Aussagen der SuS der Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten

- 115 **Abbildung 36:** *Wieviel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 117 **Abbildung 37:** *Wieviel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform, in Mittelwerten
- 119 **Abbildung 38:** *Wieviel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?* Aussagen der SuS der Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten
- 121 **Abbildung 39:** *Hältst Du die Demokratie für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, Angaben in Prozent
- 122 **Abbildung 40:** *Hältst Du die Demokratie für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, Angaben in Prozent
- 124 **Abbildung 41:** *Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du mit der in Deutschland funktionierenden Demokratie?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 125 **Abbildung 42:** *Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du mit der in Deutschland funktionierenden Demokratie?* Aussagen der SuS in den Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulform und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten
- 127 **Abbildung 43:** *Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele aktiv?* Aussagen der SuS in den Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, Angaben in Prozent
- 128 **Abbildung 44:** *Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele aktiv?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, Angaben in Prozent
- 128 **Abbildung 45:** *Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 134 **Abbildung 46:** *Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten

- 136 **Abbildung 47:** *Was hast Du bisher schon gemacht?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, Angaben in Prozent
- 137 **Abbildung 48:** *Was hast Du bisher schon gemacht?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, Angaben in Prozent
- 140 **Abbildung 49:** *Was denkst Du: Wie gut bist Du in folgenden Aktivitäten?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 142 **Abbildung 50:** *Was denkst Du: Wie gut bist Du in folgenden Aktivitäten?* Aussagen der SuS der Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten
- 151 **Abbildung 51:** *Was denkst Du zu folgenden Aussagen?* Zustimmungswerte von SuS in den Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulform, in Mittelwerten
- 153 **Abbildung 52:** *Was denkst Du zu folgenden Aussagen?* Zustimmungswerte von SuS in den Jahrgangsstufen 11-13, in Mittelwerten
- 156 **Abbildung 53:** *Was denkst Du zu folgenden Aussagen?* Zustimmungswerte von SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen
- 162 **Abbildung 54:** *Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?* Zustimmungswerte von SuS in den Jahrgangsstufen 9-10 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 164 **Abbildung 55:** *Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?* Angaben von SuS in den Jahrgangsstufen 11-13 nach Schulformen, in Mittelwerten
- 166 **Abbildung 56:** *Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?* Zustimmungswerte von SuS der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten
- 173 **Abbildung 57:** Gruppenbezogene Einstellungen von Schüler\_innen mit hohem kulturellen Kapital an Gymnasien und von Schüler\_innen mit geringem kulturellen Kapital an „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“

# Verzeichnis der Tabellen

- 42 **Tabelle 01:** Befragte Schüler\_innen nach Bundesland
- 43 **Tabelle 02:** Verteilung der Stichprobe nach Schulform
- 45 **Tabelle 03:** Stichprobe nach Schulform und Jahrgangsstufen
- 46 **Tabelle 04:** Antworten aus Berufsschulen und Berufsfachschulen
- 208 **Tabelle A01:** Schüler\_innen nach Bundesland und Schulform, Angaben in absoluten Zahlen und Prozenten
- 212 **Tabelle A02:** Vertretene Religionsgemeinschaften
- 212 **Tabelle A03:** Schüler\_innen mit/ ohne Migrationshintergrund nach Schulform, Angaben in Prozent
- 213 **Tabelle A04:** Schüler\_innen der Berufsschulen nach Ausbildungsgang
- 213 **Tabelle A05:** Bildungsgrad der Eltern nach Schulformen der Schüler\_innen, Angaben in Prozent
- 214 **Tabelle A06:** Angaben zum kulturellen Hintergrund der Schüler\_innen nach Schulform, Angaben in Prozent
- 215 **Tabelle A07:** Politik als Fach in den Jahrgangsstufen 9–10 in ausgewählten Bundesländern, Angaben in Prozent
- 216 **Tabelle A08:** Schulklima: Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 in Gymnasien in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten
- 218 **Tabelle A09:** Schulklima: Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 in „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten
- 219 **Tabelle A10:** Interesse an Politik nach Geschlecht, in Mittelwerten
- 219 **Tabelle A11:** Interesse an Politik nach Migrationshintergrund, in Mittelwerten

- 219 **Tabelle A12:** Interesse an Politik nach Bildungsgrad der Eltern, in Mittelwerten
- 219 **Tabelle A13:** Interesse an Politik nach kulturellem Kapital, in Mittelwerten
- 220 **Tabelle A14:** „Wie könnte eine bessere Staatsform aussehen?“  
Antwortverhalten der Schüler\_innen nach Schulform, in Mittelwerten
- 220 **Tabelle A15:** Gesellschaftspolitisches Engagement nach Geschlecht,  
Angaben in Prozent
- 221 **Tabelle A16:** Gesellschaftspolitisches Engagement in den Jahrgangsstufen  
9–10 nach Schulformen in ausgewählten Bundesländern, Angaben in  
Prozent
- 222 **Tabelle A17:** Tätigkeitsfelder des gesellschaftspolitischen Engagements nach  
Schulformen, Angaben in Prozent
- 223 **Tabelle A18:** Partizipationsbereitschaft und unterschiedliche  
Beteiligungsformen nach Geschlecht, in Mittelwerten
- 223 **Tabelle A19:** Selbstwirksamkeit nach Geschlecht, in Mittelwerten
- 224 **Tabelle A20:** Einstellungen zu Demokratie und Rechtsstaat in den Jahr-  
gangsstufen 9 und 10 in Gymnasien in ausgewählten Bundesländern, in  
Mittelwerten
- 226 **Tabelle A21:** Einstellungen zu Demokratie und Rechtsstaat in den Jahr-  
gangsstufen 9 und 10 in „sonstigen, allgemeinbildenden Schulformen“  
in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten
- 228 **Tabelle A22:** Einstellungen hinsichtlich des Zusammenlebens bestimmter  
Bevölkerungsgruppen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in Gymnasien in  
ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten
- 230 **Tabelle A23:** Einstellungen hinsichtlich des Zusammenlebens bestimmter  
Bevölkerungsgruppen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in „sonstigen, all-  
gemeinbildenden Schulformen“ in ausgewählten Bundesländern, in Mittel-  
werten
- 232 **Tabelle A24:** Gruppenbezogene Einstellungen differenziert nach Geschlecht,  
in Mittelwerten
- 234 **Tabelle A25:** Gruppenbezogene Einstellungen nach Ost, West und  
Schulform, in Mittelwerten
- 236 **Tabelle A26:** Gruppenbezogene Einstellungen nach sozialem und  
kulturellem Kapital, in Mittelwerten



# VORWORT

Junge Menschen zur selbstbestimmten Teilhabe an unserer Gesellschaft, zur aktiven, verantwortungsvollen Mitgestaltung unserer Demokratie zu befähigen – das ist wesentliches Ziel politischer Bildung in der Schule. Sie sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen für sich und andere, für Natur und Umwelt. Insbesondere sollen sie Menschen unterschiedlicher Herkunft und Überzeugungen vorurteilsfrei begegnen, die Werte unterschiedlicher Kulturen kennenlernen und für ein friedliches, diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehen.

Angesichts aktueller politischer und gesellschaftlicher Stimmungslagen ist politische Bildung wichtiger denn je. Denn die politische Großwetterlage ist – national wie auch international – von Turbulenzen geprägt. Wir erleben weltweit und auch bei uns, wie man mit unverblümter Fremdenfeindlichkeit und dem gezielten Einsatz von Fake News Menschen für sich gewinnen kann, dass politische Parteien, über deren Einstellung zur liberalen Demokratie man trefflich streiten kann, in Wahlen enorme Zugewinne erzielen. Das sollte uns zu denken geben. Denn unsere Vergangenheit lehrt uns ebenso wie der Blick über den Zaun, dass Demokratien häufig sukzessive, von vielen unbemerkt erodieren.

Auch wenn bei einer aktuellen Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach 77 Prozent der Bevölkerung in Westdeutschland angeben, dass die Demokratie, die wir in Deutschland haben, die beste Staatsform sei - in Ostdeutschland sind es allerdings gerade einmal 42 Prozent - , so lässt sich insgesamt doch ein schwindendes Vertrauen der deutschen Bevölkerung in gesellschaftliche und politische Institutionen konstatieren. Die von der Friedrich-Ebert-Stiftung seit 2006 herausgegebenen Mittelstudien belegen auch in ihrer letzten Fassung für die Jahre 2018/19, dass rechte Einstellungen bis tief in die Mitte der Gesellschaft hinein reichen. Umso wichtiger ist es, auch und gerade junge Menschen von den Grundwerten der liberalen Demokratie zu überzeugen und ihnen ein Verständ-

nis für die – zugegeben: zunehmend komplexer werdenden – politischen Zusammenhänge zu vermitteln.

Politische Bildung, insbesondere Demokratieerziehung ist somit ein Gebot der Stunde. Sie sollte an der gesellschaftlichen Realität und der konkreten Lebenswirklichkeit junger Menschen ansetzen. Sie sollte Bildung über Demokratie sein, Wissen über die ihr zugrundeliegenden Werte und Normen vermitteln. Sie sollte zugleich Bildung durch Demokratie sein, Schule und Unterricht zum Raum gelebter Demokratie werden lassen, in dem jede\_r das Recht auf demokratische Mitsprache ausüben kann, in der sich Freie und Gleiche – aber auch in ihren Interessen und Identitäten Verschiedene – wechselseitig anerkennen. Und sie sollte Bildung für Demokratie sein, Menschen darin stärken, eigene Rechte zu verwirklichen und sich für die Rechte anderer einzusetzen, Konflikte friedlich auszutragen und Kompromisse zu finden, Mehrheiten zu akzeptieren und Minderheiten zu schützen.

Damit politische Bildung all dies leisten kann, muss sie ausreichend Raum im Schulalltag erhalten. Sie muss auf der Höhe der Zeit sein, neue Kommunikationsmedien, soziale Netzwerke und innovative Formate nutzen, um bei den Schüler\_innen anzukommen und nicht als verstaubt wahrgenommen zu werden. Politische Bildung darf ferner nicht als Appendix, als „nice to have“ in der Schule wahrgenommen werden, sondern sollte ein grundlegender Bestandteil schulischer Bildung, der Lehrer\_innenausbildung und der Schulentwicklung darstellen.

Dies wiederum muss für alle Schulen und Schulformen gelten. Politische Bildung darf nicht zum elitären Projekt für diejenigen geraten, die über ihr Elternhaus ohnehin die besten Startvoraussetzungen erhalten. Die vorliegende Studie zeigt den Besorgnis erregenden und titelgebenden Befund „Wer hat, dem wird gegeben“ in Bezug auf politische Bildung an mehreren Stellen auf.

Die Studie nimmt damit nicht nur eine Bestandsaufnahme politischer Bildung an Schulen vor. Sie klärt zum einen den Umfang politischer Bildung an den Schulen unseres Landes, die vermittelten Inhalte und Methoden, fragt nach Kompetenzen, Einstellungen und Engagement von Schüler\_innen. Zum anderen zieht sie Rückschlüsse und gibt Handlungsempfehlungen, wie politische Bildung an Schulen gestärkt werden kann.

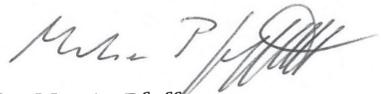
Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat diese Studie in Auftrag gegeben, um die Diskussionen um die Weiterentwicklung politischer Bildung an Schulen

zu bereichern. Durch die umfangreiche empirische Erhebung kommen diejenigen zu Wort, die es vor allem betrifft: Die Schülerinnen und Schüler. Den beiden Autorinnen Prof. Dr. Sabine Achour und Susanne Wagner ist für diese wichtige Arbeit ebenso zu danken wie Marei John-Ohnesorg, vormalige Leiterin des Bereichs Bildungs- und Hochschulpolitik der FES, die gemeinsam mit den Autorinnen das Konzept und Forschungsdesign dieser Studie entwickelt hat.

Zuletzt: Eine Stärkung der politischen Bildung und der Demokratieerziehung ist auch deswegen so wichtig, weil wir einen Dialog der Generationen benötigen, weil wir gemeinsam mit den nachwachsenden Generationen klären müssen, wie und wo wir uns öffnen müssen für andere Kulturen und deren Reichtum, aber auch, wo wir nein sagen müssen, wo wir keine Kompromisse eingehen dürfen. Menschenwürde und Freiheit sind die unverrückbaren Pfeiler unserer liberalen Demokratie. Mitbestimmen, wie sich diese weiterentwickelt, kann nur, wer diese Pfeiler kennt. Gerade deswegen ist politische Bildung wichtiger denn je.



Burkhard Jungkamp  
Staatssekretär a.D.  
Moderator des Netzwerk Bildung



Dr. Martin Pfafferott  
Bildungs- und Hochschulpolitik  
Friedrich-Ebert-Stiftung



# 1. AUSGANGSLAGE

„Demokratie ist Habibi“, notierte ein Schüler aus Berlin-Kreuzberg auf seinem Fragebogen. „Demokratie ist mein Schatz“. In Zeiten von zunehmendem Rechtspopulismus, anhaltenden antidemokratischen und menschenfeindlichen Einstellungen (Decker/ Brähler 2018; Zick/ Küpper/ Krause 2016) stellt sich die Frage, über welche Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten die Generation der Bürger\_innen von morgen, der heutigen Schüler\_innen verfügt, wenn es um die Zukunft und Stabilität der Demokratie geht. Verlassen junge Menschen als mündige, als politisch urteils- und handlungsfähige Bürger\_innen die Schule? Wieviel Vertrauen haben sie in die Demokratie, ihre Institutionen und Grundwerte?

Antipluralistische, anti-europäische, antifeministische Trends (Schutzbach 2018), Kulturessenzialismus (Reckwitz 2017), Angstdebatten (Bude 2014) sowie ein schärferer politischer Diskurs in der Gesellschaft (Inglehart/ Norris, 2016) – online und offline – haben Auswirkungen auf den politischen Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen. Rechte und sich religiös gebende Gruppierungen stellen demokratische Grundlagen infrage und beherrschen zugleich professionell die (digitale) Ansprache junger Menschen. Sie bieten Deutungsangebote sowohl für individuelle und kollektive Identitäten als auch für Politik und Gesellschaft. (Baldauf et al. 2018)

Demokratie muss von jeder neuen Generation gelernt werden. Ein Verständnis und eine Wertschätzung derselben werden nicht automatisch vererbt. Demokratie ist kein gesellschaftliches perpetuum mobile, welches – einmal in Gang gesetzt – ohne weitere Energiezufuhr immerzu in Bewegung bleibt und dabei noch seine von außen gestellten Anforderungen zufriedenstellend erfüllt.

In einer offenen Gesellschaft liegt ein besonderes Potenzial in der Institution Schule. Sie kann die nachfolgende Generation zur Demokratie befähigen, indem sich Kinder und Jugendliche kritisch mit Politik und Demokra-

tie auseinandersetzen. Neben der Familie und dem Freundeskreis fungiert die Institution Schule als zentrale (politische) Sozialisationsinstanz. Sie erreicht prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen. Der Schule kommt damit eine wichtige gesellschaftliche Integrations- und Legitimationsfunktion zu (Fend 2006). Ergo sollte sie im Idealfall Disparitäten ausgleichen und allen gleiche Zugangschancen – auch hinsichtlich politischer Involvierung und Teilhabe – ermöglichen. Ihre Reichweite kann für Schüler\_innen, die über weniger soziale und kulturelle Ressourcen verfügen als diejenigen aus akademischen Haushalten, eine Chance sein. Erfolg in der Schule ist aber in Deutschland in besonderem Maß vom Elternhaus beeinflusst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Ist somit auch das Erreichen der Ziele der politischen Bildung abhängig vom kulturellen Kapital der Familien (Bourdieu 1992)? Reproduziert Schule eventuell sogar eine politische Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit (Schäfer 2015)?

Dabei können gerade in der Schule eben diese Einstellungen gefördert – oder im ungünstigen Fall auch vernachlässigt – werden, die Demokratie und eine offene Gesellschaft als legitim erachten. Dort können Teilhabefähigkeiten vermittelt werden, welche Demokratien vitalisieren und stabilisieren. Zentrale Instrumente sind dafür die Fächer der politischen Bildung (Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde<sup>1</sup>) und die politische Bildung als Prinzip aller Fächer. Ebenso tragen eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur in Form von Beteiligungsmöglichkeiten und dem Erleben von demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Diskriminierungsschutz dazu bei, „Schule als Ort der Demokratie“ i. S. von Demokratiebildung zu *erfahren* (John Dewey).

Eine offene Gesellschaft kann in der Schule die Bedingungen der politischen Sozialisationsprozesse von Schülerinnen und Schülern durch Angebote der politischen Bildung aktiv gestalten. Anders verhält es sich bei den Sozialisationsinstanzen Familie, Freunde und (soziale) Medien. Zu Recht sind die staatlichen Einflussmöglichkeiten hier stark reglementiert. Inwiefern Schule diese Möglichkeiten konstruktiv realisiert, indem Lern- und Beteiligungsangebote in Unterricht und Schule demokratiebezogen sind, ist Gegenstand dieser Untersuchung.

---

1 Die Fächer, in denen politische Bildung stattfindet, heißen je nach Bundesland und Schulform häufig unterschiedlich.

## POLITISCHE BILDUNG: UNTER PRESSURE

Die im Zuge der oben aufgezählten Gesellschaftsdiagnosen wie „Flucht ins Autoritäre“ (Decker/ Brähler 2018), „gespaltene“ bzw. „verlorene Mitte“ (Zick/ Küpper/ Krause 2016; Zick/ Küpper/ Berghan 2019), Diskursverschiebungen nach rechts und eine Fokussierung auf Fragen der Inneren Sicherheit, haben den Ruf nach politischer Bildung in den letzten Jahren (wieder) laut werden lassen: als Feuerwehr, weil es „gesellschaftlich brennt“.

Damit wird der politischen Bildung eine Rolle zugewiesen, die sie weder erfüllen kann noch ihrem Selbstverständnis entspricht. Wirken kann sie v.a. langfristig, wenn sie nachhaltig in Regelstrukturen angelegt ist, in der Schule, außerschulisch und in der Erwachsenenbildung. Menschen zeigen sich v.a. immun gegen antidemokratische Verlockungen, wenn sie die Teilhabemöglichkeiten für alle in einer offenen, demokratischen Gesellschaft gelernt haben und diese wertschätzen. D.h., die „Idee politischer Bildung“ liegt in einem langfristig angelegten, subjektorientierten Prozess des mündig Werdens – bis ins hohe Alter und von klein auf.

Trotz dieser (zumindest normativ) weit verbreiteten Einsicht, zeichnet die Empirie einen mittelmäßigen bis prekären Zustand der politischen Bildung, insbesondere in der Institution Schule. Hat die außerschulische politische Bildung z.B. durch das Bundesprogramm „Demokratie Leben“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend<sup>2</sup> eine besondere Förderung erfahren (wenngleich keine langfristigen Regelstrukturen etabliert sind), kommt der schulischen politischen Bildung im Bundesländervergleich kaum eine vergleichbare bildungspolitische Wertschätzung zu.

Vielmehr ist die politische Bildung an Schulen in den letzten Jahren immer mehr unter Druck geraten: Angebote politischer Bildung werden zu Gunsten anderer Fächer gekürzt und für die Einbindung fächerübergreifender Projekte lassen Lehrpläne wenig Raum.

Laut einer Untersuchung der Universität Bielefeld stehen in Nordrhein-Westfalen für die Vermittlung von Inhalten der politischen Bildung in der

---

2 Vgl. <https://www.demokratie-leben.de> (26.3.2019).

Sekundarstufe I im Durchschnitt nur 17 bis 20 Minuten pro Woche zur Verfügung. Für das Äußern einer politischen Meinung – einer besonders zentralen Fähigkeit der politischen Mündigkeit – verbleiben für die einzelnen Schüler\_innen lediglich 20 Sekunden (Hedtke/ Gökbudak 2018a). Die Stundenanzahl ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich, bleibt aber in fast allen hinter der Forderung des Fachverbandes der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) von zwei Stunden pro Woche. „Ausreißer auf dem Papier“ nach oben wie Schleswig-Holstein und Brandenburg kommen durch Integrationsfächer („Politik & Wirtschaft“) und sogenannte Kontingenzvorgaben für alle Gesellschaftswissenschaften zustande. Diese unterliegen selten administrativen Vorgaben, welche einen bestimmten Anteil an politischer Bildung oder eine Mindeststundenzahl in einem bestimmten Zeitraum für den Politikunterricht vorschreiben (Hedtke/ Gökbudak 2018b).<sup>3</sup>

Exemplarisch lassen sich Konsequenzen aus der prekären Situation der politischen Bildung auf der Basis der 2017 veröffentlichten *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS 2016) zum politischen Mindset von 14-Jährigen für Nordrhein-Westfalen zur Diskussion stellen. Danach ist das politische Wissen im europäischen Vergleich bei den Befragten eher gering ausgeprägt. Die höchste Kompetenzstufe erreicht im Vergleich nur ein kleiner Anteil der Lernenden. Sowohl Wissen als auch die Fähigkeit des Argumentierens – eine zentrale Grundlage politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit – hängen deutlich von der familiären Herkunft der Schüler\_innen ab. Dieser Zusammenhang ist nur in Bulgarien noch stärker. Dies schlägt sich in der Diskrepanz hinsichtlich des politischen Wissens zwischen Schüler\_innen auf Gymnasien und Schüler\_innen anderer Schulformen nieder. Schüler\_innen mit mehr Wissen verfügen schließlich auch über ein höheres Selbstwirksamkeitskonzept (vgl. Abs/ Hahn-Laudenberg 2017). Vor diesem Hintergrund kann das „Versprechen der Demokratie“ auf gleiche Beteiligungschancen für alle (Lijphart 1996) aufgrund von politischer Ungleichheit entlang sozialer Ungleichheit (Schäfer 2015) kaum eingelöst werden.

---

3 Kritik an dieser Kritik von Seiten der Kultusministerien bezieht sich auf folgende Aspekte: 1. Politische Bildung sei keine fachspezifische Aufgabe nur eines einzelnen Faches, sondern mehrerer oder aller Fächer. 2. Die Leitfächer der politischen Bildung unterschieden sich inhaltlich und strukturell zu sehr voneinander, um sie länderübergreifend miteinander vergleichen zu können. 3. Historische, politische und geografische Bildung bildeten eine Einheit und sollten daher als ein Lernbereich zusammen erfasst werden. 4. Politische Bildung beschränke sich nicht nur auf den regulären Schulunterricht, sondern sei eine zentrale Aufgabe bzw. ein zentrales Feld in außerunterrichtlichen Lernarrangements. Zusammengefasst und kommentiert in: Gökbudak/ Hedtke 2019.

Die Autoren der ICCS-Studie attestieren den Schüler\_innen in Nordrhein-Westfalen im Europavergleich auch eine geringere Identifikation mit dem Staat, in dem sie leben, ebenso eine geringere Partizipationsbereitschaft. Lediglich zwei von drei Schüler\_innen geben an, als Erwachsene eine informierte Wahl treffen zu wollen. Andere Beteiligungsformen ziehen nur die wenigsten in Betracht, so dass die von den Schüler\_innen in Nordrhein-Westfalen ins Auge gefasste Bürgerrolle eher als eine passive bewertet wird (vgl. Abs/ Hahn-Laudenberg 2017).

Ein nicht zu unterschätzender Einflussfaktor auf Lerngelegenheiten für eine erfolgreiche (politische) Bildung sind schließlich Lehrkräfte selbst (Hattie 2012). Schneider und Gerold (2018) haben 1.216 Lehrkräfte an weiterführenden Schulen zur Umsetzung von Demokratiebildung befragt, d.h. zur politischen Bildung im weiteren Sinne wie zu demokratierelevanten Themen in allen Fächern und hinsichtlich einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur (s.u.). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß schulischer Demokratiebildung eher mäßig sei. Lediglich 3,4 % der Befragten bieten ihren Schüler\_innen eine Demokratiebildung mit hoher Intensität in Bezug auf mögliche Elemente wie Themen, Schul- und Unterrichtskultur an. Entsprechende Kompetenzen werden den Schüler\_innen nur bedingt vermittelt. Positiv wird allerdings konstatiert, dass die Unterrichtskultur prinzipiell bei rund drei Viertel der Lehrkräfte demokratische Bildungsprozesse unterstützt, doch kommen Themen und insbesondere Formate der Demokratiebildung eher weniger zum Einsatz.

Auffällig ist, dass Lehrkräfte über 43 Jahren schulische Demokratiebildung intensiver verfolgen als jüngere Kolleg\_innen und insgesamt der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von etwas mehr als einem Drittel als niedrig und lediglich von gut zehn Prozent als hoch bewertet wird. Dies lässt sich mit der Entwicklung in Zusammenhang setzen, dass nicht nur die politische Bildung an Schulen unter Druck geraten ist, sondern diese auch in der Lehrkräfteteaus- und weiterbildung in den letzten zwei Jahrzehnten an Stellenwert verloren hat (Achour/ Lücke/ Pech: I. E. 2019).

Allerdings rückt die politische Bildung an Schulen wieder vermehrt in den Fokus der Bildungspolitik. So haben die Landesregierungen in Berlin, Rheinland-Pfalz<sup>4</sup> und Sachsen eine Stärkung der politischen Bildung

---

<sup>4</sup> vgl. die Regierungserklärung der Staatsministerin für Bildung, Dr. Stefanie Hubig (30. Januar 2019): „Demokratie macht Schule: Rheinland-Pfalz stärkt Demokratiebildung, Erinnerungskultur und europäisches Miteinander“

in den kommenden Schuljahren angekündigt (vgl. Gökbudak/ Hedtke 2019). Insbesondere das Konzept der Demokratiebildung erfährt als ganzheitliche Querschnittsaufgabe für alle Fächer und in Hinblick auf eine demokratische und partizipatorische Unterrichts- und Schulkultur eine besondere Aufmerksamkeit. Im Oktober 2018 aktualisierte die Kultusministerkonferenz (KMK) ihre Empfehlung zur Demokratieerziehung unter dem Begriff Demokratiebildung<sup>5</sup>:

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

Vor dem Hintergrund dieses Problemaufrisses stellen sich zum einen Fragen nach den tatsächlichen, quantitativen und qualitativen Angeboten von Formaten der politischen Bildung sowie der Umsetzung der Demokratiebildung<sup>6</sup> im Kontext der Unterrichts- und Schulkultur. Zum anderen ist von Interesse, wie die Schüler\_innen auf ihre Rolle als Bürger\_innen hinsichtlich ihrer politischen Kompetenz, Selbstwirksamkeit, ihrer Haltungen und Einstellungen vorbereitet sind. Die konkreten Zielsetzungen der Studie sollen im Folgenden skizziert werden.

---

5 [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf). Auch verschiedene Bundesländer wie Berlin, Brandenburg, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg veröffentlichten entsprechende curriculare Vorgaben.

6 Vgl. zum Zusammenhang von politischer Bildung und dem Ansatz der Demokratiebildung 2.3.

## 2. ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN DER STUDIE

### 2.1 Ziele

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Beantwortung der Frage, welchen Stellenwert Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung an den Schulen und für die Schülerinnen und Schüler haben. Untersucht werden sollen Merkmale des Politikunterrichts und der Demokratiebildung: Inhalte, Methoden, didaktische Prinzipien und Formate. Diese werden im weiteren Verlauf definiert und in Form des Fragebogens operationalisiert.

Vor dem Hintergrund untersuchter Facetten der Politikkompetenz wie Selbstwirksamkeit, Partizipation(sbereitschaft) sowie Haltungen und Einstellungen zu Demokratie, ihren Grundwerten, Institutionen und verschiedenen sozialen Gruppen sollen Rückschlüsse auf die Angebote und Möglichkeiten der politischen Bildung gezogen werden. Solche affektiven und motivationalen Aspekte wie Einstellungen können selbst Einflussfaktoren für Prozesse und Outcome politischer Bildung sein. Darüber hinaus illustrieren sie, welche Bürgerrolle die Schüler\_innen vertreten. Abschließend sollen aus dem Zusammenschluss der Ergebnisse Handlungsansätze zur Diskussion gestellt werden.

Im Vergleich zu vorliegenden Studien zur politischen Bildung sowie politischen Einstellungen von Jugendlichen (z.B. Abs/ Hahn-Laudenberg 2017; Gaiser/ Hanke/ Ott 2016; Schneekloth 2015) ermöglicht die Untersuchung einen annähernd bundesweiten Einblick in die quantitativen und qualitativen Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung, wie sie von Schüler\_innen eingeschätzt werden. Die ebenfalls erhobenen Konstrukte der politischen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Partizipation(sbereitschaft) lassen Interpretationen von möglichen Wirkungszusammenhängen mit Angeboten der politischen Bildung zu. Eine solche, fast bundesweite Erhebung existiert derzeit nicht. Dies trifft ebenfalls auf Untersuchungen hinsichtlich gruppenbezogener Einstellungen

(Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit) zu, welche bundesweit für die deutsche Gesamtbevölkerung, aber nicht für Schüler\_innen vorliegen (Zick/ Küpper/ Berghan 2019, Decker/ Brähler 2018). Für Nordrhein-Westfalen wurden im Rahmen der ICCS-Studie folgende gruppenbezogene Einstellungen fokussiert: Rechte von Migrant\_innen und Geflüchteten, Gleichberechtigung von Frauen und Männern und Einstellungen zur europäischen Arbeitsmigration (Ziemes et al. 2017). Dagegen wurden Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Antisemitismus, antimuslimische Einstellungen oder Aspekte der Autoritarismusforschung nicht erfragt, in dieser Studie aber mit verschiedenen Items aufgenommen.

Die vorgenommene Differenzierung nach Klassenstufen (9-10 sowie 11-13) und Schulformen (Gymnasien, sonstige allgemeinbildende Schulen, berufliche Gymnasien, Berufsschulen und Berufsfachschulen) lässt daher diesbezüglich spezifischere Aussagen zur Relevanz politischer Bildung im Zusammenhang mit politischen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Partizipation(sbereitschaft) im Sinne von Facetten der Politikkompetenz zu. Vor diesem Hintergrund können für die Schulformen und Klassenstufen möglicherweise spezifische Defizite identifiziert und explizite Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, wie „Instrumente“ der politischen Bildung wirksamer in der Institution Schule verankert und umgesetzt werden können. Aufgrund der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems und der häufig damit einhergehenden Bedeutung des Bildungshintergrundes des Elternhauses für den schulischen Erfolg der Kinder (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) liegt ein besonderer Fokus auf dem folgenden Erkenntnisinteresse: Bildet sich die häufige soziale Ungleichheit aufgrund von Disparitäten der Schüler\_innen zwischen den Schulformen in einer politischen Ungleichheit ab? Zeigt sich dies an verschiedenen Facetten ihrer Politikkompetenz wie politischen Einstellungen, politischer Selbstwirksamkeit und Partizipation(sbereitschaft)?

## 2.2 Leitfragen

Folgende Leitfragen stehen im Zentrum der Untersuchung:

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

Untersucht werden dafür der Umfang und die Gestaltung des Politikunterrichts (didaktische Prinzipien/ Handlungsorientierung, Förderung zentraler Kompetenzen), das Angebot außerschulischer Koopera-

tionen sowie Formate von Demokratiebildung für die Unterrichts- und Schulkultur.

2. Über welche politische Kompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Schülerinnen und Schüler?

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

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

## 2.3 Was ist (gute) politische Bildung? Eine Begriffsklärung

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

1. Politische Bildung als Unterrichtsfach
2. Politische Bildung als fachübergreifendes Prinzip (als „Prinzip aller Fächer“)
3. Politische Bildung im Rahmen einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur

Nicht zuletzt spiegelt sich das auch in den verschiedenen Begrifflichkeiten und Ansätzen wider, die häufig vergleichbare globale Zielsetzungen verfolgen, sich überschneiden und selten klar voneinander differenziert sind: Politische Mündigkeit, Emanzipation, Anerkennung von Demokratie, Vielfalt, Grund- und Menschenrechten, Antidiskriminierung, Urteils-/ Handlungskompetenzen. Neben der politischen Bildung hat sich in den letzten Jahren auch der Begriff der Demokratiebildung etabliert, mit welchem Ansätze des politischen Lernens der Politikdidaktik und des „Demokratie Lernens“ der Demokratiepädagogik zusammengeführt werden<sup>7</sup>. Diese ha-

---

7 Ein politikdidaktischer Bezug auf den Demokratiebegriff wie Demokratiekompetenz(en) oder

ben jeweils einen inhaltlichen und konzeptuellen Bezug zu (curricularen) Querschnittsthemen und Ansätzen wie dem Globalen Lernen/ Bildung für nachhaltige Entwicklung, antirassistische/ Diversity Bildung, „interkulturelles“ Lernen, Europa-, Menschenrechtsbildung, Medienbildung/ Digitalisierung, soziales Lernen usw.

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

Ebenso fokussiert ein weites Verständnis von politischer Bildung eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur. Die allgemeine Annahme, dass ein positives Verhältnis zwischen einer demokratischen, partizipatorischen Unterrichts- und Schulkultur und politischen Einstellungen und Verhaltensweisen existiert, scheint sich auch empirisch zu bestätigen (Geboers et al. 2013; Deimel/ Hahn-Laudenberg 2017).

Insbesondere die Aspekte zur Schul- und Unterrichtskultur lassen sich im Konzept der Demokratiebildung finden; sie gelten als „Gelegenheitsstruktur für Demokratie Lernen“ (Edelstein 2009). In Anlehnung an John Dewey wird davon ausgegangen, dass Schule in offenen Gesellschaften demokratiebezogene Erfahrungen ermöglichen kann und zum Lernraum für Demokratie wird, wenn Schüler\_innen sich mit gesellschaftsrelevanten Problemen auseinandersetzen, ihre Interessen einbringen, Lösungsprozesse gestalten, mitbestimmen und Verantwortung übernehmen.

---

Demokratiefähigkeit findet sich auch bei vielen Politikdidaktiker\_innen (Reinhardt 2010, Himmelmann 2005, Detjen 2002, May 2007, Henkenborg 2002).

8

vgl.: <https://www.politicalbeauty.de>.

men: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916/ 2000: 121; Oelkers 2009).

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

Eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung manifestiert sich

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

## DIMENSIONEN EINES WEITEN BEGRIFFS POLITISCHER BILDUNG

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

1. politische Bildung über Demokratie,

---

<sup>9</sup> Teils werden die internationalen Bezeichnungen wie citizenship / citizen / civic education auch

2. politische Bildung durch Demokratie und
3. politische Bildung für Demokratie.

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

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

### 2.3.1 Erhobene Konstrukte im Rahmen der Studie

Im Rahmen der Studie werden Indikatoren untersucht, die sowohl Aussagen zu den Voraussetzungen der Schüler\_innen („Input“), zum Prozess der politischen Bildung als auch zu deren möglichen Wirkungen („output/ outcome“) liefern (vgl. Abbildung 1). Hervorzuheben ist, dass Abbildung 1 kein abschließendes Wirkungsmodell der politischen Bildung darstellt, welches *alle* für die politische Bildung relevanten Aspekte berücksichtigt. Denn sowohl der Prozess als auch der Outcome werden von verschiedensten Sozialisationsinstanzen beeinflusst, die in der Untersuchung v.a. aus forschungsökonomischen Gründen nicht berücksichtigt

---

in der Politikdidaktik verwendet (vgl. Kenner/ Lange 2018; Edelstein 2009), im deutschsprachigen Raum ist der Begriff „politische Bildung“ immer noch der am weitesten verwendete. Vgl. citizenship education der Unesco Kommission: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education/bildung-zur-praevention-von-gewalttaetigem>.

werden und ebenfalls Einfluss auf die Dimensionen des Outcomes haben können, wie z.B. Lehrer\_innen, Familie, Freund\_innen, (soziale) Medien.

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

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

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

Soweit vorhanden, wurden Items und Messinstrumente aus der Forschung zur Politikdidaktik, Demokratiebildung und der Einstellungsforschung verwendet, andere wurden entlang der politikdidaktischen Theorie selbst entwickelt.

Abb. 01: Modell zur Untersuchung der Relevanz politischer Bildung an Schulen

Input	Prozess	Output/Outcome
<p><b>Voraussetzungen der Zielgruppe</b></p> <p><b>Schüler_innen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale,</li> <li>• ökonomische (werden nicht erhoben),</li> <li>• kulturelle Variablen</li> </ul> <p><b>Lehrkräfte:</b> (wird nicht erhoben)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung</li> <li>• Unterrichtsstil</li> <li>• Stellenumfang</li> <li>• Tätigkeitsdauer</li> <li>• Alter</li> <li>• Berufsverständnis</li> <li>• Kompetenzprofil</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> </ul>	<p><b>Angebote der politischen Bildung / Demokratiebildung</b></p> <p><b>Politische Bildung als Unterrichtsfach:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeitlicher Umfang</li> <li>• Inhalte</li> </ul> <p><b>Politikdidaktik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzen</li> <li>• Methoden</li> <li>• Didaktische Prinzipien</li> </ul> <p><b>Politische Bildung als Querschnittsaufgabe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte</li> <li>• Kompetenzen</li> <li>• Außerschulische Angebote</li> </ul> <p><b>Demokratische Schul- / Unterrichtskultur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demokratisches Unterrichts-/ Schulklima</li> <li>• Außerschulische Angebote</li> <li>• Mitbestimmungsmöglichkeiten</li> </ul>	<p><b>Aspekte der Politikkompetenz</b></p> <p><b>Politisches Interesse</b></p> <p><b>Politische Selbstwirksamkeit</b></p> <p><b>Politische Einstellungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratievertrauen</li> <li>• Vertrauen in Institutionen, Akteure und Gruppen</li> <li>• Einstellungen zu demokratischen Grundwerten</li> <li>• gruppenbezogene Einstellungen</li> </ul> <p><b>Partizipationsbereitschaft</b></p> <p><b>(problembezogene) Partizipation</b></p>

## PROZESS: ANGEBOTE DER POLITISCHEN BILDUNG UND DEMOKRATIEBILDUNG

Für die Dimension „Prozess“ wurden die folgenden Indikatoren operationalisiert: Inhalte, Kompetenzen, didaktische Prinzipien und der Beutelsbacher Konsens als Gütekriterien, Methoden, partizipatorische Unterrichts- und Schulkultur, Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und außerschulische Kooperationen.

## INHALTE & THEMEN

Für die politische Bildung existiert kein Wissenskanon. Aufbauend auf einer bundesweiten analysierenden Sichtung der Lehrpläne, welche für diese Untersuchung vorgenommen wurde, kann zusammengefasst werden, dass Schüler\_innen über verschiedene zentrale Inhaltsfelder eines weiten Politikbegriffs einen Einblick in das Politische erhalten sollen. Für die Untersuchung wurde in Anlehnung an die identifizierten zentralen Inhalte nach folgenden Aspekten gefragt (vgl. 3.3.2): Grund- und Menschenrechte, Demokratie in Deutschland, Europäische Union, Recht, Wirtschaft, Globalisierung/ Internationale Politik, Ökologie/ Nachhaltigkeit, Medien/ Digitalisierung, verschiedene Formen des Zusammenlebens und von Lebensentwürfen, demokratische Werte wie Freiheit und Gleichheit, Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus, Muslimfeindlichkeit.

## KOMPETENZEN UND FÄHIGKEITEN

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

---

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

Als Minimalkonsens – ohne die Dimension Wissen zu berücksichtigen<sup>11</sup> – und mit Blick auf die existierenden didaktischen und pädagogischen Modelle, aber auch auf die (fachlichen und überfachlichen) Lehrpläne werden für diese Studie folgende drei Kompetenzbereiche operationalisiert (vgl. 3.3.3):

1. Analysekompetenz<sup>12</sup> als Fähigkeit, sich immer wieder aufs Neue politische Fragestellungen hinsichtlich (eigener und anderer) Interessen, Lösungsmöglichkeiten und Entscheidungen zu erschließen und verstehen zu können.
2. Urteilskompetenz, um politische Akteure, Lösungen, Entscheidungen unter Berücksichtigung von Urteilkategorien und Perspektiven bewerten und sich „eine eigene Meinung bilden zu können“. Z.B. ist für die spätere Bürger\_innenrolle auch die Wahl ein basales Urteil über Akteure und Politik.
3. Handlungskompetenz, um politische und gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten kommunikativ, partizipatorisch und prozedural nutzen zu können.

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

## DIDAKTISCHE PRINZIPIEN & BEUTELSBACHER KONSENS ALS „GÜTEKRITERIEN“

Politisches Urteilen und Handeln wird angeregt durch Lernangebote, die kontrovers, problemorientiert, aktuell, schüler\_innenorientiert, exem-

---

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

12 Analysekompetenz wird v.a. in den Lehrplänen als eigenständiger Kompetenzbereich herausgestellt.

plarisches Handeln (Achour et al., i.E. 2019, Petrik 2014; Grammes 2014a/b; Goll 2014; Reinhardt 2014: vgl. 3.3.4, 3.3.3). Insbesondere Methoden der Handlungsorientierung trainieren die Fähigkeiten, welche politisches Handeln ausmachen: Konflikte austragen, Kompromisse schließen, Entscheidungen verhandeln, Perspektiven übernehmen und Ambiguitätstoleranz einüben. Prinzipien und Methoden sollen einen ausschließlich auf Fakten basierenden, institutionenkundlichen Unterricht vermeiden und neben politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit politische Selbstwirksamkeit fördern (Vgl. Jasper/ Ziemes/ Abs 2017).

Schließlich spiegeln sich die Prinzipien und Ziele, v.a. die Kontroversität und Schüler\_innenorientierung, auch im Beutelsbacher Konsens wider (Wehling 1977). Er verdeutlicht zugleich, dass seine erste Forderung, das Indoktrinationsverbot, gerade nicht erfüllt wird, wenn Schule neutral ist (Schedler/ Achour/ Elverich/ Jordan: 2019, Koschmieder/ Koschmieder: i.E. 2019). Nicht Neutralität schützt vor Indoktrination, sondern Kontroversität.

Erhoben wird somit der Einsatz verschiedener handlungsorientierter Methoden sowie die Zustimmung der Schüler\_innen zu unterschiedlichen Aussagen im Hinblick auf die Anwendung didaktischer Prinzipien durch die Lehrer\_innen<sup>13</sup>: Aufzeigen und Zulassen verschiedener Sichtweisen (Kontroversität), Lösungsansätze (Problemorientierung), Aktualität, Exemplarität, Produktorientierung/ Handlungsorientierung versus Überkomplexität, Oberflächlichkeit, hohe Faktenorientierung, langweilige Darstellung (vgl. 3.3.3, 3.3.4, 3.5.7). Anhand der Einschätzung der Schüler\_innen lassen sich schließlich Rückschlüsse auf die Prozessqualität der politischen Bildung ziehen.

## PARTIZIPATORISCHE UND OFFENE UNTERRICHTS- UND SCHULKULTUR

Der Beutelsbacher Konsens und die dargestellten didaktischen Prinzipien sind zugleich Grundlagen für ein offenes Unterrichts- und Schulklima, da sie eine diskursive Gestaltung nach sich ziehen (vgl. Watermann 2003) und auf Mitbestimmung und Teilhabe angelegt sind (Diedrich 2008).

---

<sup>13</sup> Didaktische Prinzipien sind ebenfalls komplexere Konstrukte, für die allerdings keine Messinstrumente in der politischen Bildung zur Verfügung stehen. Daher wird sich in vorliegender Untersuchung mit ersten selbst entwickelten Fragestellungen dem Untersuchungsgegenstand angenähert.

Ein Klima der Anerkennung und des respektvollen Miteinanders ist v.a. in einer tendenziell hierarchisch organisierten Institution wie Schule grundlegend, wenn eine konstruktive Lernumgebung und demokratische Strukturen des Zusammenlebens geschaffen werden sollen. Gutzwiller-Helfenfinger und Ziemes sehen einen deutlichen Zusammenhang zwischen offenem Unterrichtsklima und demokratierelevanten Einstellungen sowie zwischen negativ erlebten Sozialbeziehungen (Viktimisierung) und demokratiedistanten Einstellungen (2017: 292). Vor dem Hintergrund, dass Schule ein Ort des formellen und informellen Lernens (Scheerens 2009) für politische Einstellungen und Verhaltensmuster ist, werden die Schüler\_innen befragt, wie sie die Integration demokratischer Elemente in der Unterrichts- und Schulkultur wahrnehmen. Als Indikatoren werden in der vorliegenden Studie erhoben: gleiche Rechte, Mitbestimmung, Vielfalt und Begründen von Meinungen, Konfliktfähigkeit, Fairness und Toleranz, Transparenz (vgl. 3.4.5 in Anlehnung an Items zur Unterrichts- und Schulkultur in: Schneider/ Gerold 2018 und Diedrich 2008).

## AUSSERSCHULISCHE KOOPERATIONEN

Neben dem Ermöglichen von Begegnungen mit Akteuren aus Politik und Gesellschaft bietet sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Mobbing, Fragen nach Identität sowie politischen und religiösen Deutungsangeboten die Öffnung von Schule und die Kooperation mit externen Bildungsträgern, Institutionen und Organisationen an (vgl. 3.4.3). Z.B. bei aktuellen Entwicklungen (Identitäre Bewegung, salafistische Gruppen) können außerschulische Träger mit ihrer spezifischen Expertise kompetent auf Phänomene reagieren: Sie eröffnen jenseits von schulischen Bewertungsrastern andere Zugänge zu den Lebenswelten der Schüler\_innen (vgl. Elverich 2017), greifen Emotionen auf (Besand/ Overwien/ Zorn 2019; Richter/ Frech 2019) und erzeugen Multiperspektivität hinsichtlich gesellschaftlicher Diversität. Insbesondere diese wird von einer immer noch eher homogenen Lehrer\_innenschaft in der Institution Schule kaum ausgebildet (Karakaşoğlu/ Doğmuş 2018). Da auch die Wirkungsforschung trotz der Kurzzeitigkeit der außerschulischen Angebote auf Möglichkeiten von Nachhaltigkeit und Veränderungen verweist (Balzter et al. 2014; Bischoff et al. 2011), werden die Schüler\_innen danach befragt, ob in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten etc. eingeladen wurden.

## PARTIZIPATIONSMÖGLICHKEITEN IN DER SCHULE

Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule stehen mit der Annahme im Zusammenhang, dass sie die generelle gesellschaftliche und politische Partizipationsbereitschaft positiv beeinflussen (vgl. Edelstein/ Fauser 2001; Himmelmann 2001), v.a. wenn ein Transfer auf komplexe soziale und politische Zusammenhänge geschaffen wird (vgl. Reinhardt 2010, 2002)<sup>14</sup>. Neben den in den Schulgesetzen verankerten Mitbestimmungsmöglichkeiten (Klassen-/Schulsprecher\_innen etc., vgl. Palentin/Hurrelmann 2003) werden in der Studie daher die Schüler\_innen auch nach weiteren schulischen und außerschulischen Formaten befragt (vgl. 3.4.1): z.B. Klassenrat, Demokratie-/ Kinderrechtetag, Projektwochen, Streitschlichtungs-/Mentoringprojekte (vgl. zu Formaten der Demokratiebildung: Edelstein, Frank und Sliwka 2009 sowie in Anlehnung die daran formulierten Items: Schneider/ Gerold 2018: 23).

## OUTCOME: POLITISCHES INTERESSE, PARTIZIPATION(SBEREITSCHAFT) UND EINSTELLUNGEN

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

## POLITISCHES INTERESSE

Ein zentraler Aspekt politischer Teilhabe ist das politische Interesse (vgl. 3.5.1). Damit verbunden wird eine entsprechende Aufmerksamkeit für das politische Geschehen und möglicherweise auch eine höhere politische Handlungsbereitschaft. Als wesentliche Einflussgrößen auf das politische Interesse bestätigen sich in der Forschung immer wieder das

---

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

Lebensalter, das Geschlecht („Gender Gap“) und Bildung (Gille 2016, Schneekloth 2015). Mit höherem Alter und höherer Bildung steigt das Interesse, während sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen weibliche Befragte weniger politisch interessiert sind als männliche (Gille et al. 2016). Für diese Studie wird sowohl das Interesse als Form politischer Involvierung erhoben als auch danach gefragt, mit wem die Schüler\_innen aus ihrem sozialen Umfeld wie häufig Gespräche über Politik führen: Eltern, Geschwister, Freund\_innen, Mitschüler\_innen, Lehrer\_innen, Social Media (vgl. 3.5.1).<sup>15</sup>

## POLITISCHE SELBSTWIRKSAMKEIT

Die Forschung belegt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen politischer Kompetenz und Selbstwirksamkeitseinschätzungen (Jasper et al. 2017, vgl. 3.5.7). Die politische Selbstwirksamkeit ist dabei nicht nur mit der Bewertung der eigenen politischen Handlungsfähigkeit verknüpft (Gille 2016: 40), sondern scheint auch mit dem Engagement in politischen Institutionen im Zusammenhang stehen zu können (Oberle 2017). Um Aussagen zur Selbstwirksamkeit der Schüler\_innen vornehmen zu können, werden deren Selbsteinschätzungen hinsichtlich verschiedener politischer Aktivitäten untersucht: Diskussion über einen Zeitungsartikel, Einnahme eines Diskussionsstandpunktes (öffentlich und vor der Klasse), aktive Schüler\_innenvertretung, Organisation einer Schüler\_innengruppe, Verfolgen einer politischen Diskussion im Fernsehen, Schreiben eines Briefs/ E-Mail an die Zeitung, Posting zu politischen Themen.

## PARTIZIPATION(SBEREITSCHAFT)

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

Mit van Deth lässt sich politische Partizipation von sozialer Partizipation

---

<sup>15</sup> Die Formulierung der Items zur Erhebung der Diskussion von Schüler\_innen mit verschiedenen Akteuren erfolgte in Anlehnung an Gille 2016.

abgrenzen, einem Engagement, das auf soziale, lokale Angelegenheiten und Zivilgesellschaft gerichtet ist wie Aktivitäten in Jugendorganisationen, der Feuerwehr oder in Vereinen. Politische Partizipation hat das Ziel, politische Entscheidungen zu beeinflussen (vgl. van Deth 2009).

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

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

Schule soll zu Partizipation befähigen und für Beteiligung motivieren. Einfluss auf Engagement und Partizipation haben das politische Interesse, soziale, v.a. politisch aktive Netzwerke und die Ressource Bildung (Gaiser/ Rijke 2016). Konkret wird in Bezug auf die Partizipation(sbereitschaft) gefragt: Sind die Schüler\_innen für politische und soziale Ziele aktiv (vgl. 3.5.5) und welche Formen der politischen, problembezogenen Interessenbekundung bzw. -durchsetzung (vgl. 3.5.6) nehmen sie wahr?<sup>16</sup>

## HALTUNGEN UND EINSTELLUNGEN

Für die Demokratie ist ihre prinzipielle Akzeptanz und ein Mindestmaß an Vertrauen relevant (Almond/ Verba 1963). Ebenso gilt Vertrauen als ein entscheidender Aspekt sozialen Kapitals (Putnam 1995). Vor diesem Hintergrund wird in dieser Studie das Vertrauen der Schüler\_innen in die Institutionen der etablierten Politik, Exekutive, Judikative, der Wirtschaft, Interessengruppen und Organisationen der Zivilgesellschaft, in NGOs und (soziale) Medien erhoben. Diese Akteure gewährleisten u.a. die Interessen-

---

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

artikulation und -durchsetzung und schließlich beruht die Gewaltenteilung auf ihrem Zusammenspiel. Ein permanentes Misstrauen in sie würde langfristig auch die repräsentative Demokratie per se in Frage stellen.

Um die Zufriedenheit der Schüler\_innen mit der „Idee der Demokratie“ und der Verfassungsrealität vergleichen zu können, werden in der Studie beide Aspekte erhoben (vgl. 3.5.4, 3.5.5., Decker/ Brähler 2018/ Schneekloth 2015). In der Regel liegt die Zustimmung höher, je abstrakter nach dem Demokratiekonzept gefragt wird (Decker/ Brähler 2018). Mit Demokratiekonzepten können unterschiedliche Vorstellungen verbunden sein, die in der Verfassung in der Form nicht verankert sein müssen. In dieser wahrgenommenen Diskrepanz können Misstrauen und Distanz begründet sein, z.B. hinsichtlich Transparenz, Kommunikation, Entscheidungsfindung und Teilhabemöglichkeiten. Als Folge kann die Responsivität, die Offenheit des politischen Systems in Frage gestellt werden. Politische Bildung kann solche kognitiven Dissonanzen „zwischen Idee und Wirklichkeit“ aufgreifen. In der Studie werden daher beide Dimensionen – abstrakte Demokratiekonzepte und Zufriedenheit mit der Praxis – erhoben. Ein gewisses Misstrauen kann schließlich auch – z.B. angestoßen durch Prozesse politischer Bildung – als konstruktive Kritik zu politischem Engagement und zur Weiterentwicklung von Demokratie beitragen (Inglehart 1977; vgl. Fuchs 2002).

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

Die Akzeptanz von Pluralismus und Freiheitsrechten für alle zeigt sich auch an den Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen, die als anders oder fremd markiert bzw. wahrgenommen werden: Migrant\_innen, Asylsuchende, Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens. Insbesondere diesen Gruppen gegenüber haben abwertende Einstellungen in den letzten Jahren zugenommen, wie Untersuchungen unter Erwachsenen

zeigen (Decker/ Brähler 2018; Zick/ Küpper/ Krause 2016; Zick/ Küpper/ Berghan 2019). Vor diesem Hintergrund sind für die Untersuchung die Einstellungen der Schüler\_innen, der nächsten Generation, für das Zusammenleben in Vielfalt von besonderem Interesse.

Wir fragen deswegen in der Studie danach, wie hoch das Vertrauen der Schüler\_innen in die Demokratie als Staatsform allgemein und in ihre Umsetzung ist (vgl. 3.5.3). Welchen Institutionen, Gruppen und Organisationen vertrauen sie? (vgl. 3.5.2, in Anlehnung an Albert/ Hurrelmann 2010; Schneekloth 2015; Ziemes/ Hahn-Laudenberg/ Batista/ Abs 2017) Welche Haltungen haben sie gegenüber demokratischen Werten, wie sie in den Grundrechten verankert sind (vgl. 3.5.8) und gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen, die besonders von Diskriminierung und menschenfeindlichen Einstellungen betroffen sind (vgl. 3.5.9)?<sup>17</sup>

## 2.4 Methode

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie liegt in der Erfassung von Daten zu Elementen politischer Bildung im Schulunterricht sowie den Einstellungen und Kompetenzen der Schüler\_innen. Methodisch wurde die Befragung als Klassenzimmerbefragung mit Papier und Stift umgesetzt. Diese Methode bietet einige Vorteile. So kann durch die Klassenzimmerbefragung – mit Einbindung der Schulen und Lehrkräfte – ohne großen schulorganisatorischen Aufwand ein großer Teil der Schüler\_innen an der Befragung teilnehmen. Darüber hinaus sind die Schüler\_innen erreichbar, d.h. es müssen keine weiteren Informationen vorliegen wie z.B. E-Mailadressen bei einer Onlinebefragung. Ein Nachteil dieser Methode liegt darin, dass die Befragung oftmals im Beisein der Lehrkräfte stattfindet, auf jeden Fall aber von diesen erklärt wird. Dies bedeutet, dass das Befragungssetting anders beeinflusst ist als zum Beispiel bei einer ungestörten Haushaltsbefragung. Letztere hätte jedoch einen nicht zu rechtfertigenden Mehraufwand bedeutet.

---

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

## BESCHREIBUNG DES FORMALEN PROZEDERE

Um die Befragung umzusetzen waren verschiedene Schritte notwendig. In einem ersten Schritt wurden die Kultusministerien aller 16 Bundesländer angeschrieben und um ihre Mitwirkung und Erlaubnis zum Versand der Fragebögen an ausgewählte Schulen im jeweiligen Bundesland gebeten. Bayern hat die Genehmigung abgelehnt, alle anderen Bundesländer haben die Zustimmung erteilt.

Nach erteilter Genehmigung erfolgte in einem zweiten Schritt die Anfrage an die Schulen mit der Bitte, sich an der Befragung zu beteiligen. Idealerweise sollten Schüler\_innen der 10. und der 12. Jahrgangsstufe an der Befragung teilnehmen. Alternativ war auch die Einbeziehung der 9. und 11. Jahrgangsstufe möglich. In den beruflichen Schulen erfolgte eine Befragung aller Ausbildungsjahrgänge.

Insgesamt wurden etwa 130 Schulen mit ca. 7.000 Schüler\_innen angeschrieben. Die Ansprache der Schulen erfolgte im Rahmen der vorhandenen Netzwerke der Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Freien Universität. Neben dem 16-seitigen Fragebogen wurden eine zu unterschreibende Einverständniserklärung der Eltern sowie ein zweiseitiger Infobrief versendet.

Die ausgefüllten Papierfragebögen wurden nach der Erhebung digital eingegeben und entlang der aufgestellten Fragestellungen quantitativ ausgewertet. Aus forschungsökonomischen Gründen erfolgte dabei zunächst eine deskriptive statistische Auswertung, deren Ergebnisse im nachstehenden Kapitel dargestellt werden. Aufgrund der Vielzahl an untersuchten Indikatoren und der unterschiedlichen Befragungsgruppen, die sich darüber hinaus durch unterschiedlich hohe Fallzahlen auszeichnen (vgl. Kapitel 3.1), war es nicht möglich, bei allen Ergebnissen inferenzstatistische Berechnungen durchzuführen. Aufgrund des besonderen Erkenntnisinteresses und der besonderen Aktualität erfolgte lediglich bei den untersuchten Einstellungen zu demokratischen Grundrechten und zur Migration und Vielfalt eine Prüfung auf Signifikanz. Die Autorinnen gehen dennoch davon aus, dass mit den in Kapitel 3 beschriebenen Ergebnissen aufschlussreiche Erkenntnisse zur politischen Bildung vorliegen, die in weiteren Untersuchungen vertieft untersucht werden können.

## 3. ERGEBNISSE DER STUDIE

### 3.1 Beschreibung der Stichprobe

An der bundesweiten Befragung zur Relevanz von politischer Bildung und Demokratiebildung nahmen insgesamt 3.378 Schüler\_innen aus allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen, Realschulen) und beruflichen Gymnasien, Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachoberschulen teil. Die Schüler\_innen verteilen sich auf insgesamt 99 Schulen. Die Rücklaufquote bezogen auf die Schulen beträgt 79 %, bezogen auf die Schüler\_innen 42 %. Beide Rücklaufquoten sind auch angesichts der organisatorischen Hürden zur Umsetzung der Befragung als hoch zu bewerten. So mussten nach der grundsätzlichen Genehmigung durch die zuständigen Ministerien in fast allen Bundesländern vor der Durchführung der Befragung die Eltern von teilnehmenden Schüler\_innen dieser zustimmen und die Lehrer\_innen eine entsprechende Einverständniserklärung einholen; darüber hinaus war teilweise das Einverständnis der Schulkonferenz notwendig. Nicht zuletzt wurden die Schulleitungen dreimal an die Befragung erinnert. Alle diese Schritte – inklusive Ver- und Zurücksenden der Fragebögen – erfolgten innerhalb von 5 Monaten.

Wie bereits in Kapitel 2.4 angeführt, erfolgte die Ansprache der Schulen und damit der Schüler\_innen aus forschungspraktischen Gründen nicht im Rahmen einer Zufallsauswahl, sondern über die Netzwerke der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Freien Universität. Aufgrund des gewählten Zugangs, der erforderlichen Genehmigungen und Einverständniserklärungen, der Nicht-Teilnahme von Schulen eines ganzen Bundeslands (Bayern) und der unterschiedlichen Beteiligung der verschiedenen Schulformen, handelt es sich bei der Befragung somit um keine repräsentative Erhebung, die die Situation der politischen Bildung im gesamten Bundesgebiet, in ausgewählten Bundesländern oder in bestimmten Schulformen abschließend darstellt. Durch den gewählten Zugang kann

angenommen werden, dass eher Schüler\_innen von engagierten Schulen, die bereits zuvor mit der Friedrich-Ebert-Stiftung kooperierten, an der Befragung teilgenommen haben. Es ist somit zu vermuten, dass die unten dargestellten Ergebnisse im Hinblick der politischen Bildung „positiver“ ausfallen, als dies im Rahmen einer repräsentativen Studie der Fall wäre. Trotz der fehlenden Repräsentativität geben die unten dargestellten Ergebnisse dennoch aufschlussreiche Erkenntnisse und Hinweise auf den Stellenwert und die Wirkungsweise von politischer Bildung und Demokratiebildung an Schulen.

Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung und weiteren organisatorischen Herausforderungen (wie z.B. Ferienzeiten während der Erhebung, personelle Engpässe, Schwierigkeiten beim Einholen der Genehmigungen) gestaltete sich auch die Verteilung der Schüler\_innen auf die jeweiligen Bundesländer unterschiedlich.

Wie nachstehende Tabelle verdeutlicht, verzeichnen die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Berlin mit 21,6 bzw. 14,3 % die höchsten Anteile, während Sachsen, Bremen, Hamburg, Saarland und Thüringen mit Werten zwischen 0,7 und 2,8 % unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus fällt auch der Anteil der hessischen Schüler\_innen eher gering aus.

Aufgrund der erfolgten Ansprache über die Netzwerkarbeit zeichnet sich die Stichprobe durch einen Überhang an Schüler\_innen von Gymnasien aus (59,2 %). Schüler\_innen aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SMBG) und Integrierte Gesamtschulen (IGS) sind mit zusammen 22,5 % und Realschüler\_innen mit 5,3 % vertreten. Demgegenüber verzeichnen Berufsschüler\_innen mit 8,4 %, Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien und Berufsfachschulen (je 2 %) eher geringe Anteile. Zudem nahmen Schüler\_innen einer Fachoberschule teil, die allerdings aufgrund der zu geringen Fallzahl nicht in die weitere Auswertung einbezogen werden.

Tabelle 01: Befragte Schüler\_innen nach Bundesland

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

Quelle: Befragung FU

Tabelle 02: Verteilung der Stichprobe nach Schulform

	Häufigkeit	in Prozent
Gymnasium	2.000	59,2 %
Schule mit mehreren Bildungsgängen (SMBG)	405	12,0 %
Integrierte Gesamtschule (IGS)	354	10,5 %
Realschule	178	5,3 %
Berufliches Gymnasium	69	2,0 %
Berufsschule	285	8,4 %
Berufsfachschule	71	2,1 %
Fachoberschule	16	0,5 %
<b>Gesamt</b>	<b>3.378</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: Befragung FU

Die unterschiedliche Verteilung nach Schulformen setzt sich auch auf Ebene der Bundesländer fort. So nahmen beispielsweise in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt oder Schleswig-Holstein im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt verhältnismäßig viele Gymnasialschüler\_innen an der Befragung teil (zwischen 63 und 81 %), während in Bremen, im Saarland, Sachsen oder Thüringen keine Schüler\_innen dieser Schulform befragt werden konnten. Schüler\_innen von Schulen mit mehreren Bildungsgängen, integrierten Gesamtschulen oder Realschulen konnten mit Ausnahme Hamburgs, in allen 15 Bundesländern befragt werden. Die Schüler\_innen der Berufsschulen stammen aus Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen (vgl. Tabelle A1 im Anhang).

Alleine diese Differenzierung nach Schulformen zeigt die Heterogenität der Stichprobe. Dies setzt sich auch später bei anderen Variablen fort, die im Rahmen dieser Studie von Interesse sind. Diese Heterogenität ist gleichzeitig Ausdruck einer vielfältigen Schullandschaft. Gleichwohl mussten aus Auswertungsgründen bestimmte Variablen zusammengeführt werden, um sinnvolle Aussagen treffen zu können.

Die Gesamtkohorte (3.378) besteht aus knapp über die Hälfte weiblicher (51 %) und 40 % männlicher Befragten.<sup>18</sup> Die befragten Schüler\_innen gaben zum größten Teil an, einer christlichen Glaubensgemeinschaft anzugehören (ca. 49 %). In etwas mehr als 7 % der Fälle gaben die Schüler\_innen an, muslimischen Glaubens zu sein. Ein knappes Drittel gehört keiner Religionsgemeinschaft an (vgl. Tabelle A2).

Etwa ein Drittel der Befragten (34 %) der Gesamtkohorte verfügt über einen Migrationshintergrund.<sup>19</sup> Erfolgt eine Differenzierung der Teilnehmer\_innen mit/ ohne Migrationshintergrund nach Schulform, ergibt sich folgender Befund: Die Anteile der Befragten, die über einen Migrationshintergrund verfügen, reichen von 30 % an den beruflichen Schulen bis zu 60 % an den Berufsfachschulen. Von den befragten Schüler\_innen an Gymnasien verfügen 31 % über einen Migrationshintergrund, an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen, integrierten Sekundarschulen und Realschulen sind dies knapp 39 %.

---

<sup>18</sup> Die verbleibenden 8 % machen hierzu keine Angaben oder lassen sich nicht zuordnen.

<sup>19</sup> Die Operationalisierung erfolgte in Anlehnung an die NRW-Schulstatistik: Demnach liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn der/die Schüler\_in entweder selbst zugewandert oder mindestens ein Elternteil zugewandert ist oder in der Familie eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird (vgl. IITNRW 2013).

Um im Rahmen der Auswertung die Aussagen der Schüler\_innen miteinander vergleichen zu können, werden die Befragten nach besuchter Schulform sowie bei den allgemeinbildenden Schulen nach Jahrgangsstufe 9-10 und 11-13 differenziert. Die Aussagen der Schüler\_innen der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SMBG), der Integrierten Gesamtschulen (IGS) und der Realschulen (RS) werden als „sonstige allgemeinbildende Schulformen“ zusammengefasst und mit denen der anderen Schulformen in Beziehung gesetzt. Grund für die Zusammenlegung ist, dass der Besuch einer dieser Schulformen entweder zu einem Mittleren Abschluss führt oder nicht eindeutig ersichtlich ist, welche Schulabschlüsse voraussichtlich erlangt werden (vgl. Kemper 2016). Gleichwohl bleibt bei dieser Zusammenführung eine Unschärfe bestehen.

An der Befragung nahmen Schüler\_innen ab der 9. Jahrgangsstufe teil. Nachstehende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Schüler\_innen der allgemeinbildenden Schulen nach Jahrgangsstufen: In den Jahrgangsstufen 9-10 wurden insgesamt 1.809 Schüler\_innen befragt, darunter 1.061 aus einem Gymnasium. Aus den Jahrgangsstufen 11-13 liegen Antworten von insgesamt 1.167 Schüler\_innen vor. Von diesen entfallen 918 auf Gymnasialschüler\_innen, der Rest auf Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierte Gesamtschulen und die beruflichen Gymnasien.

Tabelle 03: Stichprobe nach Schulform und Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufen/ Schulform	Gymnasium	SMBG, ISG, RS	Berufliches Gymnasium
	Absolut (Anteil an Jeweiliger Schulform)	Absolut (Anteil an Jeweiliger Schulform)	
<b>9. bis 10. Jahrgangsstufen</b>	1.061 (53,1 %)	748 (79,8 %)	/
<b>11. bis 13. Jahrgangsstufen</b>	918 (45,9 %)	180 (19,2 %)	69 (100 %)
<b>Missing Values</b>	21 (1,1 %)	9 (1,0 %)	0
<b>Gesamt</b>	<b>2.000</b>	<b>937</b>	<b>69</b>

Quelle: Befragung FU

Neben den Schüler\_innen aus den allgemeinbildenden Schulen nahmen Schüler\_innen von Berufsschulen und Berufsfachschulen an der Befragung teil:

Tabelle 04: Antworten aus Berufsschulen und Berufsfachschulen

Schulform	Berufsschule	Berufsfachschule
Anzahl	285	71

Quelle: Befragung FU

Die teilnehmenden Schüler\_innen dieser Schulformen setzen sich folgendermaßen zusammen: Unter den teilnehmenden Berufsschüler\_innen (n=285) befindet sich der größte Anteil (47%) im zweiten Ausbildungsjahr, 12% im dritten oder vierten Ausbildungsjahr und 6% im ersten Ausbildungsjahr.

Die heterogene Zusammensetzung der teilnehmenden Berufsschüler\_innen spiegelt sich auch in den besuchten Ausbildungsgängen wider: So absolviert knapp 39% einen sozialen Ausbildungsberuf (wie einen Ausbildungsberuf zum/zur Altenpfleger\_in oder Erzieher\_in). Die weiteren Berufsschüler\_innen befinden sich in einem Ausbildungsberuf im Bankwesen oder im Bereich KFZ-Mechatronik (vgl. Tabelle A04). Die Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien besuchen mehrheitlich (68%) die 11. Jahrgangsstufe. Die befragten Personen von Berufsfachschulen sind aufgrund fehlender Angaben nicht weiter differenzierbar. Allgemein muss angemerkt werden, dass die geringen Fallzahlen an der Befragung teilnehmender Schüler\_innen von Berufsschulen, Berufsfachschulen oder beruflichen Gymnasien nur bedingt valide Vergleiche ermöglichen. Wegen der hohen Bedeutung und der gleichzeitig oft vernachlässigten Rolle dieser Schulformen im öffentlichen Diskurs sollen diese aber explizit in die Befragung aufgenommen werden. Die jeweiligen Ergebnisse müssen daher mit Vorsicht interpretiert werden.

Nicht nur die besuchte Schulform kann Einfluss auf Einstellungen und Engagement der Schüler\_innen haben, sondern auch die individuellen oder häuslichen Voraussetzungen. Daher wurden die Schüler\_innen auch gebeten zu berichten, welchen höchsten Bildungsgrad ihre Eltern haben

und wie viele Bücher es zu Hause gibt. Diese beiden Aussagen sind gute Anhaltspunkte, um das soziale und kulturelle Kapital zumindest annäherungsweise zu beschreiben.<sup>20</sup> Es zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Bildungsgrad der Eltern sowie dem kulturellen Kapital. Beispielsweise beträgt der Anteil der Schüler\_innen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss oder Fachhochschulabschluss besitzt, in Gymnasien ca. 46% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie in den sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Parallel dazu gibt es in Gymnasien nur wenige Schüler\_innen, die über ein geringes kulturelles Kapital verfügen. Während die Gymnasialschüler\_innen in 11% der Fälle davon berichten, dass es maximal 25 Bücher bei ihnen zu Hause gibt, ist dieser Anteil in den anderen Schulformen deutlich höher (vgl. Tabellen A05, A06).<sup>21</sup>

### 3.2 Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen

Ausgehend von den eingangs formulierten Zielsetzungen der Studie und den daraus abgeleiteten Hauptfragestellungen werden im Folgenden die Ergebnisse der Befragung der Schüler\_innen zur Relevanz politischer Bildung an Schulen dargestellt. Die Ergebnisse werden dabei nach Schulform differenziert und bei den allgemeinbildenden Schulen nach Jahrgangsstufe separat ausgewiesen und miteinander in Beziehung gesetzt: So werden die Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 der beiden Schulformen Gymnasium und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (Schularten mit mehreren Bildungsgängen, integrierten Gesamtschulen und Realschulen) miteinander verglichen. Darüber hinaus werden die Aussagen von Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufe (11-13) separat nach den Schulformen Gymnasium und „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS) dargestellt und den Aussagen

20 Im weiteren Verlauf der Studie werden zwei Kategorien je Aspekt gebildet. Geringer Bildungsgrad der Eltern bedeutet, dass von beiden Elternteilen maximal ein Hauptschulabschluss erreicht wurde. Ein hoher Bildungsgrad liegt vor, wenn ein Elternteil mindestens das (Fach-)Abitur erreicht hat. Der Realschulabschluss wurde nicht ausgewertet. Ähnlich wurde bei der Anzahl der Bücher zu Hause vorgegangen. Den Schüler\_innen, in deren Elternhaus keine oder nur wenige Bücher (maximal 25) vorhanden sind, wurde ein geringes kulturelles Kapital zugeschrieben. Schüler\_innen, die mindestens 101 Bücher zu Hause haben, besitzen nach dieser Definition ein hohes kulturelles Kapital (in Anlehnung an Abs/ Laudenberg 2017).

21 Sonstige allgemeinbildende Schulen: 33 %, Berufsschulen: 34 %, Berufliche Gymnasien: 25 %, Berufsfachschulen: 52 %.

der Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien, Berufsschulen und Berufsfachschulen gegenübergestellt. Es sei allerdings nochmals angemerkt, dass aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien, Berufsschulen und Berufsfachschulen und der geringeren Fallzahlen ein Vergleich nur begrenzt aussagefähig ist. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass sich die Befragten der letztgenannten Schulformen zum Teil durch unterschiedliche Hintergrundvariablen, wie den bereits vorliegenden Bildungsabschluss auszeichnen<sup>22</sup>, die einen direkten Vergleich erschweren. So ist z.B. zu vermuten, dass Berufsschüler\_innen teilweise über das Abitur oder einen mittleren Schulabschluss verfügen. Die Berufsfachschüler\_innen zeichnen sich im Gegensatz dazu vermutlich durch einen geringeren Bildungsgrad aus. Darauf lässt zumindest der Bildungshintergrund und das kulturelle Kapital der Stichprobe schließen.

### 3.3 Politik als Unterrichtsfach

#### 3.3.1 Umfang von Politikunterricht: Wer hat, dem wird gegeben

An welchen Schulformen findet wie viel Politikunterricht statt? Um empirisch fundierte Aussagen zu den bestehenden Angeboten zur politischen Bildung/ Demokratiebildung zu erhalten, wurden die teilnehmenden Schüler\_innen zum Fach, in dem hauptsächlich Politik stattfindet, befragt.

Vor dem Hintergrund des nicht-repräsentativen Charakters der Studie sei vorweggenommen, dass die Aussagen zum Politikunterricht nicht grundsätzlich für die jeweilige Schulform stehen, sondern lediglich Auskunft über den (erlebten) Unterricht der befragten Schüler\_innen geben. Darüber hinaus weichen die Aussagen von Schüler\_innen, die die gleiche Klasse einer Schule besuchen, teilweise voneinander ab.<sup>23</sup> Die Ergebnisse spiegeln somit wider, wie die Schüler\_innen den Politikunterricht subjektiv erleben und nicht, wie das Fach formal geregelt ist. Diese Unklarheiten sind auch durch die sehr unübersichtliche Situation bedingt, dass

---

22 Mit Ausnahme der beruflichen Gymnasien

23 So besteht beispielsweise für die Jahrgangsstufe 9 (in Gymnasien) nur ein hoher und kein perfekter Zusammenhang zwischen der besuchten Schule und Angaben zum Fach Politik (Cramer's V von 0,84).

politische Bildung gerade nicht in allen Schulformen und Bundesländern als eigenständiges Fach unter diesem oder einem anderen einheitlichen Namen unterrichtet wird. So heißt das Fach in einigen Bundesländern Gemeinschaftskunde, Sozialkunde oder es wird in Integrationsfächern wie Gesellschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre oder Politik/ Wirtschaft unterrichtet. Insofern kann es am Politikbegriff der Schüler\_innen liegen, was sie als Politikunterricht und als politisch einschätzen. Und das kann auch in jeder Schulklasse differieren.

Ungeachtet dieser Einschränkungen kann festgehalten werden, dass Politikunterricht bzw. die Vermittlung politischer Inhalte im Unterricht einen festen Bestandteil des Lehrplans in den Schulen ab Jahrgangsstufe 9 darstellt.<sup>24</sup> Dies betrifft alle untersuchten Schulformen und Jahrgangsstufen gleichermaßen. Dennoch zeigen sich bei genauerer Betrachtung einige Unterschiede.

In den Jahrgangsstufen 9-10 wird der Politikunterricht nach Aussagen der Gymnasialschüler\_innen mehrheitlich in einem eigenständigen Fach durchgeführt, wie z.B. Politik, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde (55 %).<sup>25</sup> Demgegenüber berichtet die Mehrheit der Schüler\_innen von Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SMBG), Integrierten Gesamtschulen (IGS) oder Realschulen (RS), dass politische Inhalte zusammen mit einem anderen Fach vermittelt werden (wie z.B. in Politik/ Wirtschaft, Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften, 52 %). Bei einem geringen Anteil der Schüler\_innen der SMBG, IGS und Realschulen findet Politikunterricht in einem anderen Fach (wie z.B. Geschichte, Erdkunde) statt (4 %).<sup>26, 27</sup>

---

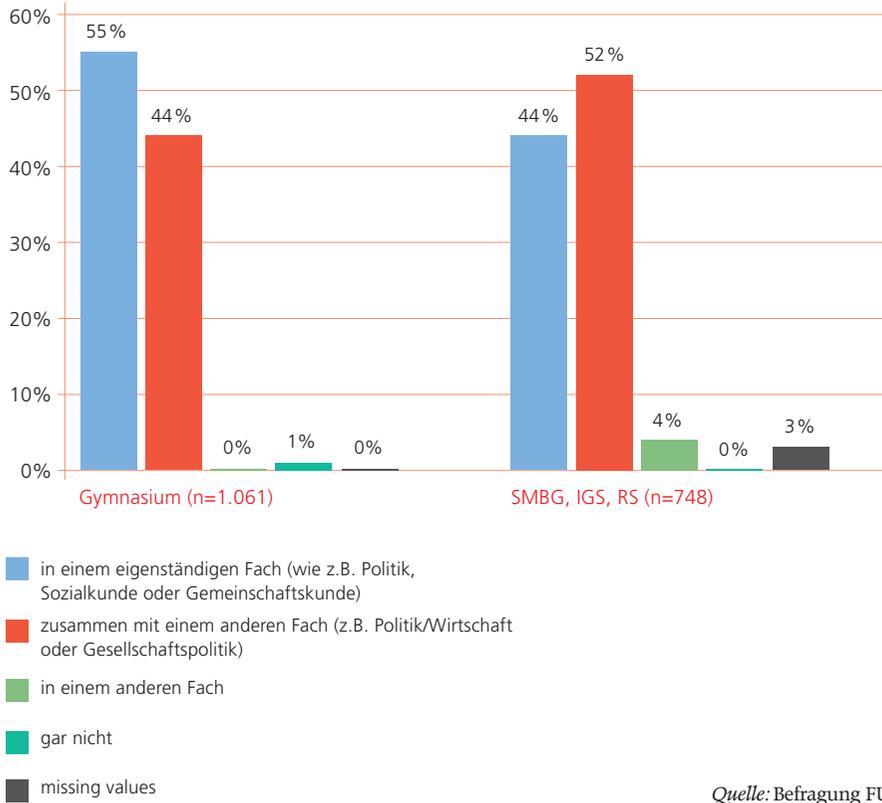
24 Lediglich 1% der befragten Gymnasialschüler\_innen der Jahrgangsstufe 9-10 gibt an, dass kein Politikunterricht stattfindet.

25 In den genannten Fächern ist die Bezugsdisziplin die politische Bildung.

26 Der entsprechende Anteil bei Gymnasialschüler\_innen liegt allerdings nur bei 0,2%.

27 In den genannten Fächern wird politische Bildung als Integrationsfach, d.h. mit anderen Fächern, wie Wirtschaft o. ä., vermittelt.

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

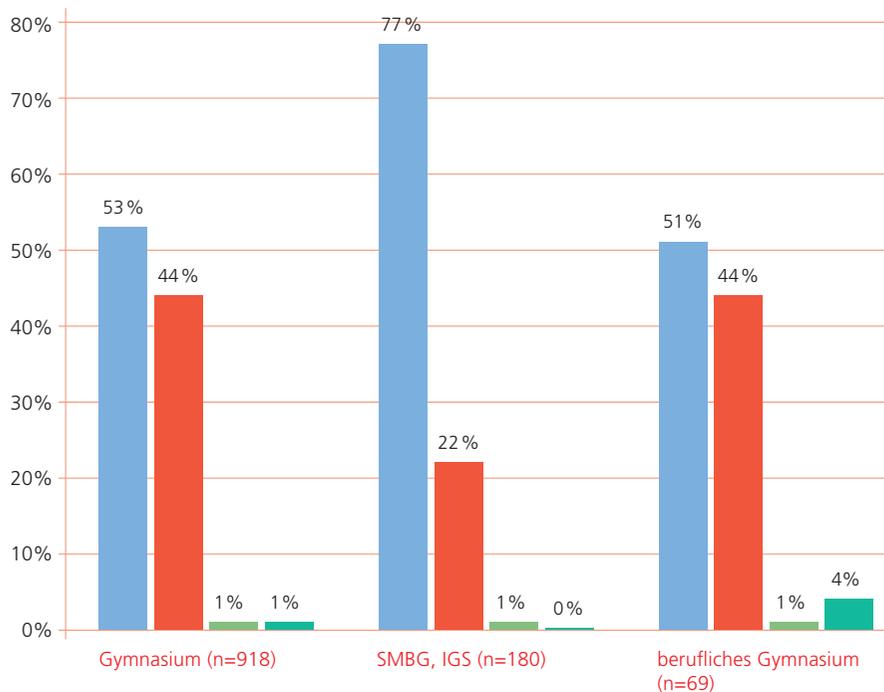


Wie in den Jahrgangsstufen 9 -10 auch, findet in den höheren Jahrgangsstufen sowohl in Gymnasien als auch bei den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) der Befragten fast ausnahmslos Politikunterricht statt, ob in einem eigenständigen Fach oder zusammen mit einem anderen Fach.<sup>28</sup>

28 So geben lediglich 12 der insgesamt 918 der Gymnasialschüler\_innen (1,3%) und 3 der 69 Befragten von beruflichen Gymnasien (4,3 %) an, dass kein Politikunterricht stattfindet. Aufgrund der geringen Fallzahl ist insbesondere letztgenannte Aussage jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. In den SMBG geben alle an, dass Politikunterricht stattfindet.

Wie nachstehende Abbildung verdeutlicht, erfolgt - unabhängig von der Schulform - bei über der Hälfte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 die Vermittlung von politischen Inhalten in einem eigenständigen Fach (53% der Befragten von Gymnasien bzw. 51% von beruflichen Gymnasien). Bei den Schüler\_innen von SMBG und IGS liegt dieser Anteil mit 77% deutlich höher. Politik zusammen mit einem anderen Fach (z.B. Poli-

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



- in einem eigenständigen Fach (wie z.B. Politik, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde)
- zusammen mit einem anderen Fach (z.B. Politik/Wirtschaft oder Gesellschaftspolitik)
- in einem anderen Fach
- gar nicht

Quelle: Befragung FU

tik und Wirtschaft) findet bei entsprechend weniger Schüler\_innen statt, unabhängig von der jeweiligen besuchten Schulform.<sup>29</sup> Aufgrund der geringen Fallzahl und der Kontaktaufnahme v. a. über Politiklehrkräfte kann dies möglicherweise damit erklärt werden, dass es sich v.a. um Schüler\_innen handelt, die Politikgrund- und Leistungskurse besuchen.

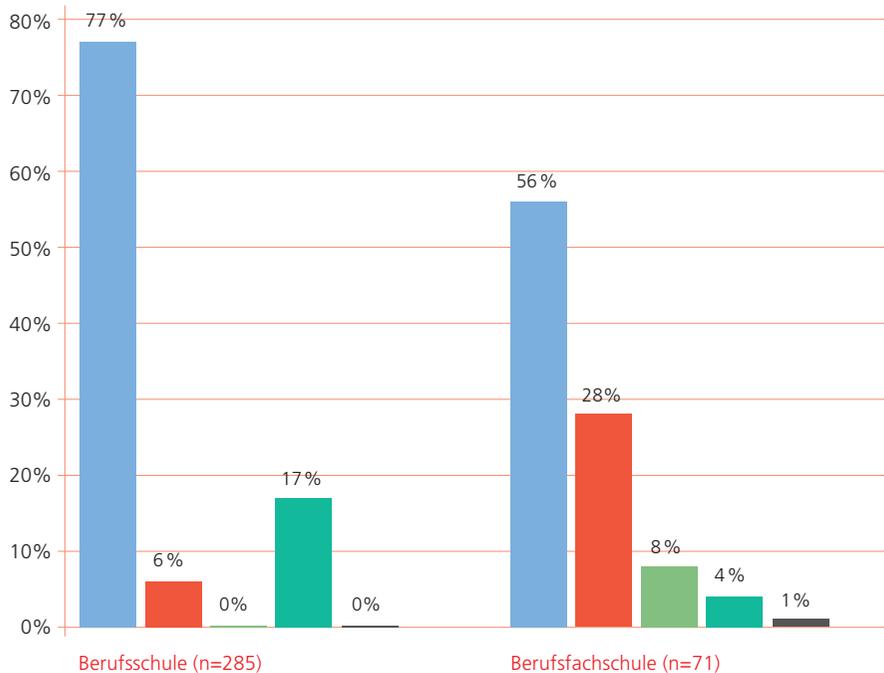
Die Vermittlung von politischen Inhalten erfolgt auch bei den befragten Berufsschüler\_innen und Berufsfachschüler\_innen mehrheitlich in einem eigenständigen Fach: Bei letztgenannter Gruppe sind dies 56 % und bei den Berufsschüler\_innen 77 % (vgl. Abbildung 4). Die weiteren Anteile verteilen sich sehr unterschiedlich. So geben 17 % der befragten Berufsschüler\_innen an, in keinem Fach politische Inhalte vermittelt zu bekommen; weitere 6 % geben an, Politikunterricht erfolge zusammen mit einem anderen Fach. Bei 28 % der befragten Berufsfachschüler\_innen erfolgt die Vermittlung politischer Inhalte zusammen mit einem anderen Fach. Die Angaben der gut 17 % der Berufsschüler\_innen, die aussagten, keinen Politikunterricht zu haben, ist ungewöhnlich, da dieser an Berufsschulen üblich ist (KMK 2015). Allerdings ist die inhaltliche Ausrichtung tatsächlich oft stark wirtschafts- oder rechtsbezogen, der Unterricht selbst selten diskursiv, sondern auch aufgrund einer entsprechend konzipierten Abschlussprüfung eher auf Fakten ausgerichtet und wird vermutlich aufgrund der oft fehlenden Berufsschullehrkräfte verhältnismäßig häufig fachfremd unterrichtet. Möglicherweise wird beim Zusammenkommen dieser Aspekte der Politikunterricht von den Schüler\_innen nicht unbedingt als solcher wahrgenommen.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die Stichprobengrößen der Befragungsgruppen unterschiedlich groß ausfallen, so dass die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind.

---

<sup>29</sup> Da keine fehlenden oder ungültigen Werte vorliegen (Missing Values), wurden diese nicht abgebildet.

Abb. 4: „In welchem Fach findet Politikunterricht hauptsächlich statt?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Prozent



- in einem eigenständigen Fach (wie z.B. Politik, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde)
- zusammen mit einem anderen Fach (z.B. Politik/Wirtschaft oder Gesellschaftspolitik)
- in einem anderen Fach
- gar nicht
- missing values

Quelle: Befragung FU

## POLITIK ALS FACH IN AUSGEWÄHLTEN BUNDESLÄNDERN

In welcher Form Politikunterricht angeboten wird, hängt auch vom jeweiligen Bundesland und seinen spezifischen Bestimmungen ab. Im Rahmen der Studie erfolgte eine differenzierte Auswertung nach Bundesland, sofern die Stichprobe der Jahrgangsstufen 9-10 mind. 100 Schüler\_innen umfasst. Dies ist in folgenden Bundesländern der Fall: Baden-Württemberg (n=177), Brandenburg (n=226), Mecklenburg-Vorpommern (n=151), Niedersachsen (n=108), Nordrhein-Westfalen (n=427), Rheinland-Pfalz (n=100), Sachsen-Anhalt (n=155) und Schleswig-Holstein (n=112).<sup>30</sup> Da klassenbezogen befragt wurde, ist davon auszugehen, dass bei Bundesländern mit geringer Fallzahl auch nur wenige Schulen in die Auswertung einbezogen werden konnten.

Es lässt sich für die Jahrgangsstufen 9-10 feststellen, dass an Gymnasien Politik sehr häufig in einem eigenständigen Fach vermittelt wird (vgl. Tabelle A7). Nur in Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen geben alle (NI, SH) oder die meisten (NRW) an, dass politische Inhalte in einem anderen Fach vermittelt werden. Gemischter sieht es beim Politikunterricht in den sonstigen allgemeinbildenden Schulen aus. Dies ist vor allem bedingt durch die Zusammenfassung unterschiedlicher Schulformen. Sowohl in einem eigenständigen Fach als auch zusammen mit einem anderen Fach werden in den Jahrgangsstufen 9-10 politische Inhalte in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz vermittelt. Es ist anzumerken, dass es sich um keine abschließende Aufzählung handelt, da einerseits die Fallzahlen eher gering waren, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können und andererseits die Angaben auf den subjektiven Einschätzungen der Schüler\_innen beruhen.

## UMFANG DES POLITIKUNTERRICHTS

Hinsichtlich des wahrgenommenen quantitativen Umfangs des Politikunterrichts äußern sich die Befragten je nach Schulform und besuchter Jahrgangsstufe sehr unterschiedlich. Auch an dieser Stelle sollte auf das unterschiedliche Antwortverhalten von Schüler\_innen, die die gleiche

---

<sup>30</sup> Im Rahmen des Genehmigungsverfahrens wies das Land Berlin darauf hin, dass keine länderspezifische Auswertung (die auch das Land Berlin berücksichtigt) erfolgen sollte. Aufgrund dessen wurde Berlin trotz der Stichprobengröße bezogen auf Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 (n=169) nicht in die länderspezifische Auswertung einbezogen.

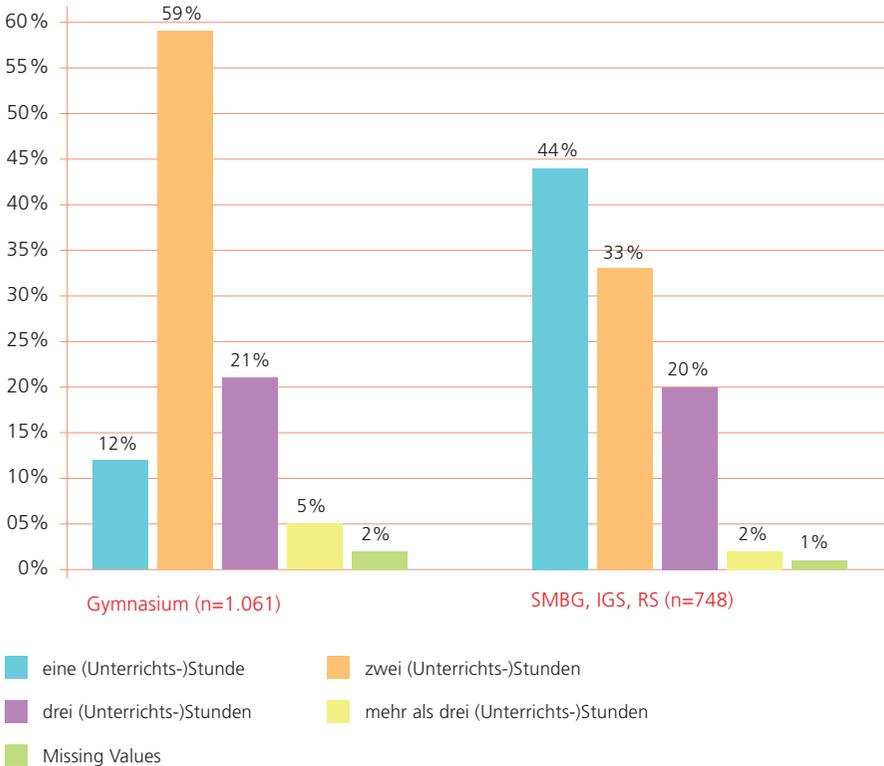
Jahrgangsstufe einer Schule besuchen, hingewiesen werden.<sup>31</sup>

Übergeordnet kann festgehalten werden, dass die befragten Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 mehrheitlich einen Politikunterricht besuchen, der ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche umfasst. Die Mehrheit der befragten Gymnasialschüler\_innen hat zwei Unterrichtsstunden (59 %), der entsprechende Anteil der befragten Schüler\_innen der SMBG, IGS und RS liegt mit 33 % deutlich darunter. D.h. die Schüler\_innen an nichtgymnasialen Schulformen haben fast nur halb so viel Politikunterricht wie die an Gymnasien. Das verstärkt die „elitäre Schlagseite“, dass Politikunterricht umfassender an gymnasialen Schulformen angeboten wird, welche in der Regel von einer Schüler\_innenschaft mit höherem sozialen und kulturellen Kapital besucht wird, die häufig einen entsprechend leichteren Zugang zu Politik erhält (vgl. u.). Mit diesem ungleichen Angebot kann Schule die existierenden Disparitäten kaum ausgleichen. Ca. 20 % der Befragten geben über die Schulformen hinweg an, der Politikunterricht umfasse drei Unterrichtsstunden. Einige von ihnen sind als Zehntklässler\_innen wie z.B. in Hessen schon in der Oberstufe, in welcher die Kurse im Schnitt mit drei Stunden unterrichtet werden. Jeweils ein geringer Anteil der Schüler\_innen berichtet darüber, mehr als drei Stunden wöchentlich Politikunterricht zu haben. Ein Umfang von drei Stunden und mehr ist unter Umständen so zu erklären, dass der Politikunterricht gemeinsam mit einem anderen Fach unterrichtet wird, jeweils thematische Blöcke behandelt werden und die Befragung im Zeitraum eines „Politikblocks“ durchgeführt wurde.

---

<sup>31</sup> So besteht beispielsweise für die Jahrgangsstufe 9 (an Gymnasien) nur ein hoher und kein perfekter Zusammenhang zwischen der besuchten Schule und Angaben zum quantitativen Umfang (Cramer's V von 0,82).

Abb. 5: „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach statt?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent



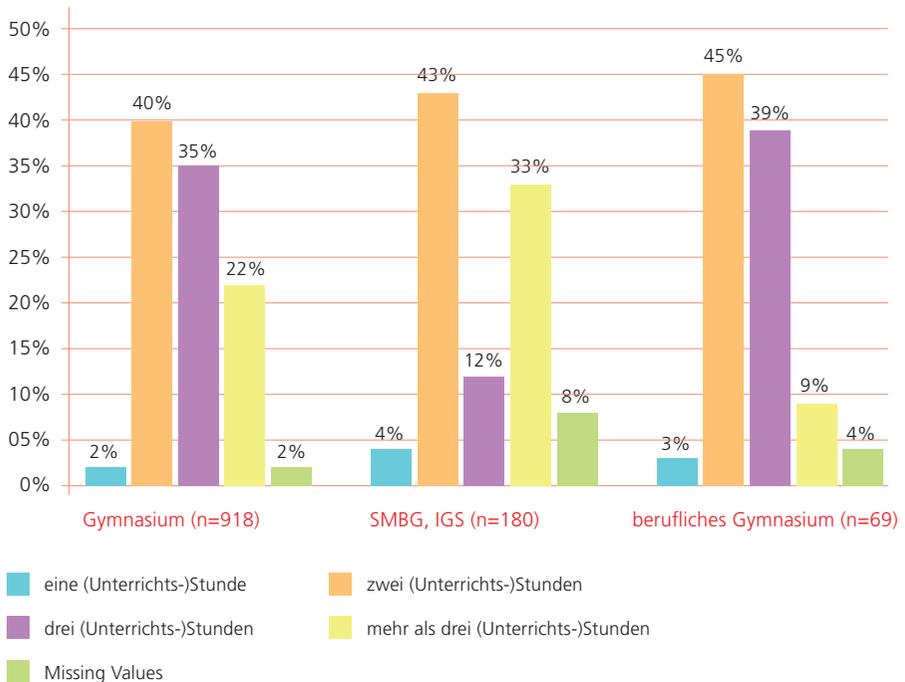
Quelle: Befragung FU

Bei den höheren Jahrgangsstufen ist eine leichte Verschiebung zu „mehr Politikunterricht“ zu beobachten. Dies lässt sich u.a. mit der Struktur der gymnasialen Oberstufe und der Wahl von Politik als Leistungs- oder Profilkurse erklären. D.h., sobald die Schüler\_innen den Kurs gewählt haben oder wählen mussten, sollte dieser mit mindestens zwei Stunden unterrichtet werden. Insgesamt gestaltet sich – aus Sicht der befragten Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 – der zeitliche Umfang des Politikunterrichts sehr unterschiedlich.

Der größte Anteil der befragten Schüler\_innen von Gymnasien, SMBG, IGS und beruflichen Gymnasien gibt an, dass der Politikunterricht zwei (Unterrichts-) Stunden umfasse (40-45 %). Der Anteil derjenigen, die nur einen einstündigen Politikunterricht besuchen, liegt bei allen Schulformen zwischen 2 % (bei Gymnasialschüler\_innen) und 4 % (bei SMBG, IGS).

Insgesamt geben 56 % der Schüler\_innen von Gymnasien an, einen Politikunterricht zu besuchen, der entweder drei oder noch mehr Stunden umfasst. Bei den Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS) sind dies 45 %, bei den beruflichen Gymnasien liegt der entsprechende Anteil bei 48 %.

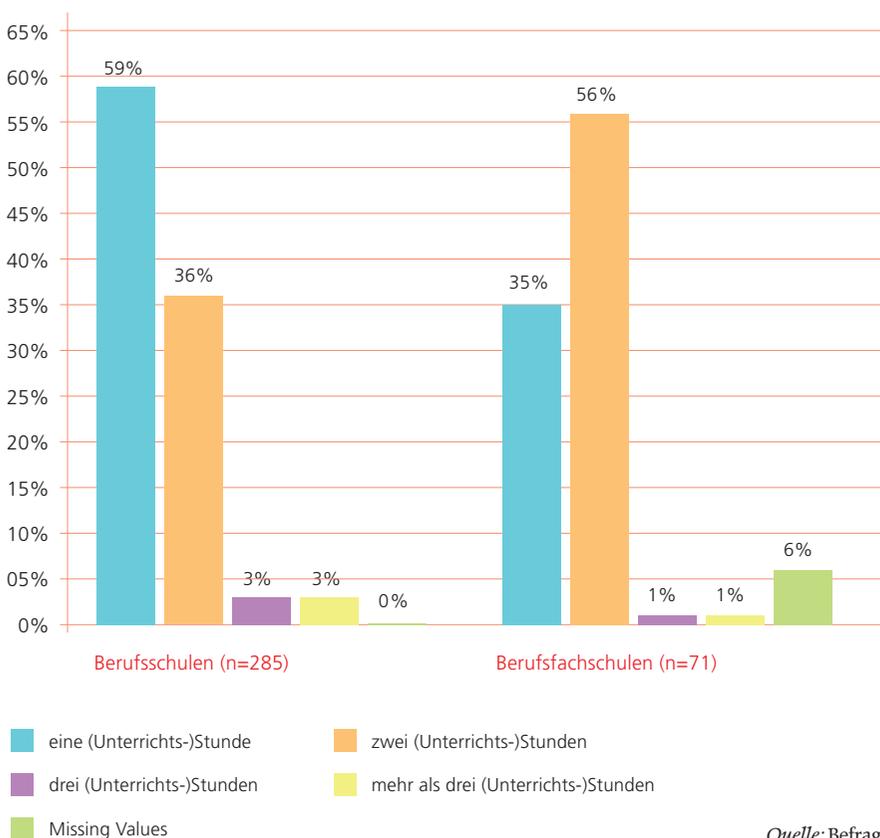
Abb. 6: „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach statt?“— Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Prozent



Quelle: Befragung FU

Auf Basis der Befragten von Berufsschulen und Berufsfachschulen zeichnet sich der Politikunterricht in den beiden Schulformen durch einen quantitativ geringeren Umfang aus als bei den zuvor beschriebenen Befragungsgruppen. Die Mehrheit der befragten Berufsschüler\_innen (59 %) besucht einen Politikunterricht, der nur eine (Unterrichts-)Stunde pro Woche umfasst. Gut ein Drittel (36 %) geben einen Umfang von zwei (Unterrichts-)Stunden an. Über die Hälfte der Berufsfachschüler besucht einen Politikunterricht, der zwei (Unterrichts-)Stunden umfasst (56 %), weitere 35 % geben einen Umfang von einer (Unterrichts-)Stunde an (vgl. Abbildung 7).

Abb. 7: „In welchem zeitlichen Umfang findet das entsprechende Fach statt?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Prozent



Auch im Vergleich mit den anderen Schulformen fällt das ungleiche Angebot auf. Vor dem Hintergrund, dass ein großer Teil der Schüler\_innen an den Berufs- und den Berufsfachschulen von den nichtgymnasialen Schulformen mit einem geringeren Anteil von Politikunterricht gewechselt ist, wird es kaum zu Kompensationseffekten in Bezug auf die Angebote der politischen Bildung kommen. Auch an dieser Stelle sei indes auf die geringen Fallzahlen insbesondere im Hinblick auf die Berufsfachschule hingewiesen.

Festhalten lässt sich hinsichtlich der quantitativen Unterschiede an den verschiedenen Schulformen: Diejenigen, deren Zugang zu Politik aufgrund von kulturellem und sozialem Kapital erschwert wird (Schäfer 2015), erhalten bundesweit im Schnitt auch weniger politische Bildung. Die Argumentation, dass politische Bildung auch in den affinen bzw. (Integrations-)Fächern wie Geschichte, Geografie, Wirtschaft, Ethik u.a. stattfindet, ist zwar an sich korrekt, berücksichtigt aber ggf. zu wenig, dass alle Fächer nicht nur einer eigenen inhaltlichen Fachdisziplin folgen, sondern domänenspezifische Kompetenzen fördern.

Für die politische Bildung handelt es sich dabei um Fähigkeiten, die für die spätere Bürger\_innenrolle von zentraler Bedeutung sind. Nach der Schulzeit existiert kaum eine andere Instanz, die diese Aufgabe wahrnehmen könnte. Insbesondere ein fehlendes Verständnis für politische Prozesse, deren Komplexität und Konflikthaftigkeit, kann anfällig machen für trügerische einfache Lösungen.

### 3.3.2 Inhalte von Politikunterricht — zwischen Vielfalt und Leerstellen

Des Weiteren wurden die befragten Schüler\_innen gebeten, Aussagen zu den Inhalten ihres Politikunterrichts zu machen.

Aufbauend auf den Analysen der Lehrpläne zum Unterricht der politischen Bildung, erfolgte die Formulierung verschiedener relevanter Bereiche, die den Inhalt des Politikunterrichts abbilden (können) und den Schüler\_innen im Rahmen der Befragung vorgelegt wurden. Außerdem wurden vor dem Hintergrund zunehmender abwertender Einstellungen und Ideologien der Ungleichwertigkeit (Decker/ Brähler 2018; Zick/ Küpper/ Berghan 2019) die Inhaltsfelder Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus, Muslimfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus ergänzt.

Zur Erfassung der Inhalte wurden die Befragten gebeten, auf einer 5-stufigen Skala anzugeben, in welchem Ausmaß die Inhalte bisher Thema im Unterricht waren.<sup>32</sup>

## SCHWERPUNKT DEMOKRATIE — ZENTRALER INHALT IM POLITIKUNTERRICHT

Grundsätzlich gilt: Die möglichen zu vermittelnden Inhalte im Unterricht sind vielfältig. Dementsprechend facettenreich können auch die Schwerpunkte sein, die im Politikunterricht thematisiert werden. Angesichts dieser Ausgangsvoraussetzungen sind die Angaben der Schüler\_innen aber recht eindeutig: Vor allem Themen wie Demokratie in Deutschland und Demokratische Grundwerte (Freiheit, Gleichheit etc.) werden nach Aussage der Schüler\_innen unabhängig von besuchter Schulform und Jahrgangsstufe am intensivsten im Politikunterricht behandelt. Muslimfeindlichkeit, Antisemitismus sowie Ökologie und Nachhaltigkeit wiederum finden nach Aussagen der Schüler\_innen weniger Beachtung im Unterricht. Insgesamt fällt auf, dass zahlreiche Themen nur teilweise vermittelt werden. Unabhängig von dieser allgemeinen Aussage gibt es zwischen den Schulformen und Jahrgangsstufen dennoch einige Unterschiede.

Nachstehende Abbildung 8 veranschaulicht, wie stark aus Sicht der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 verschiedene Inhalte bisher Thema innerhalb des Unterrichts waren. Grundsätzlich sind im Antwortverhalten der Schülergruppen Gymnasien und der sonstigen allgemeinbildenden Schulformen (SMBG, IGS und RS) keine großen Unterschiede zu erkennen.

Aus Sicht der befragten Schüler\_innen werden alle genannten Themenbereiche – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – im bisherigen Politikunterricht aufgegriffen. In hohem bzw. sehr hohem Maße werden bei den befragten Schüler\_innen von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ lediglich Demokratie in Deutschland, Demokratische Grundwerte (wie Freiheit, Gleichheit usw.) und Grund- und Menschenrechte thematisiert (Items 1 –3).<sup>33</sup>

---

32 Die Skala reicht von „überhaupt nicht“ (Wert 1) bis „in sehr hohem Maße“ (Wert 5).

33 Inhalte, die Mittelwerte von mind. 3, 5 erreichen, werden den Kategorien „in hohem Maße“ und „in sehr hohem Maße“ zugeordnet.

Die Mehrheit der aufgeführten Inhalte (9 von insgesamt 15) werden hingegen – zumindest aus Sicht der Schüler\_innen – nur teilweise behandelt<sup>34</sup>: Laut Schüler\_innen von Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ sind dies Wirtschaft, Recht, Arbeit mit Quellen, Europäische Union, Medien/ Digitalisierung, Globalisierung/ Internationale Politik, Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus, Rassismus und verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe.

Die in Abbildung 8 unten aufgeführten Items spielen aus Sicht der Schüler\_innen nur eine untergeordnete Rolle.<sup>35</sup> So wurden aus Sicht der Gymnasialschüler\_innen Ökologie- und Nachhaltigkeit, Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit überhaupt nicht bis wenig behandelt. Die gleichen Themen werden von Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ als „wenig vermittelte Inhalte“ genannt. Ausnahme bildet hier das Themenfeld Antisemitismus, welches zumindest bei dieser Schülergruppe offenbar häufiger behandelt wurde.

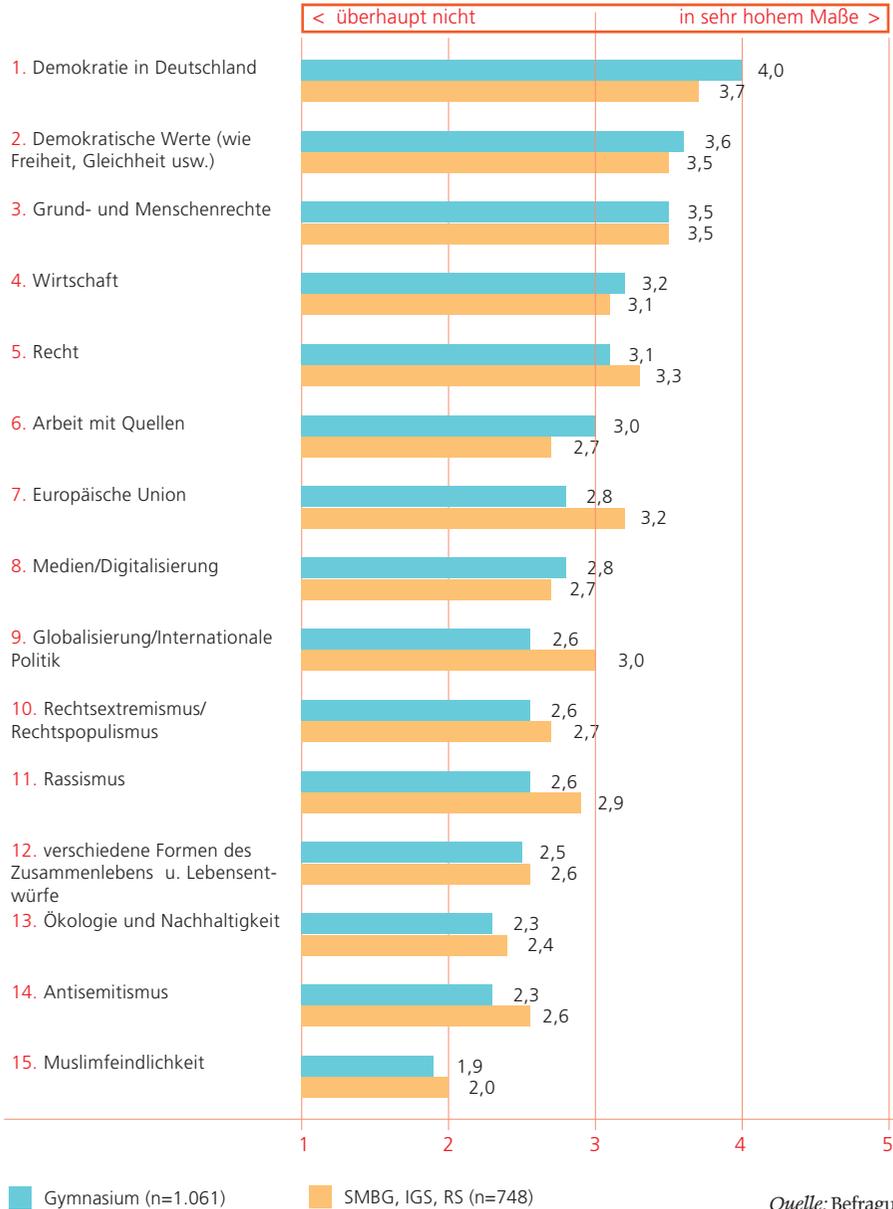
Auffällig ist, dass die Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ bei etlichen Themenfeldern etwas häufiger angeben, dass diese im Politikunterricht aufgegriffen werden – insbesondere, da die Schüler\_innen im Schnitt weniger Politikunterricht haben. Bei ihnen findet der Politikunterricht allerdings häufiger im Rahmen eines Integrationsfaches statt, so dass möglicherweise mehr Zeit bleibt, um Themen wie Globalisierung oder Europäische Union (vgl. Abb. 8) interdisziplinär z.B. mit Geografie oder Wirtschaft aufzugreifen. Inwiefern dies auf die Ausbildung von Wissen und politischer Kompetenz wirkt, kann im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet werden. Allerdings kann die angegebene etwas häufigere Behandlung im Unterricht mit den erhobenen Einstellungen zu Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus, Rassismus, Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus im weiteren Verlauf im Zusammenhang berücksichtigt werden (vgl. Ergebnisse in Abschnitt 3.5).

---

34 Inhalte, die Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 erreichen, werden der Kategorie „teilweise“ zugeordnet.

35 Inhalte mit Mittelwerten von 2,4 und weniger werden als wenig bzw. „überhaupt nicht vermittelt“ kategorisiert.

Abb. 8: „Wie stark waren die folgenden Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Themas?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



Aus Sicht der befragten Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 von Gymnasien, den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ und beruflichen Gymnasien gestaltet sich der Politikunterricht in Bezug auf die vermittelten Themen folgendermaßen (siehe Abbildung 9): Ähnlich wie bei den Jahrgangsstufen 9-10 werden in den höheren Jahrgangsstufen mit nur wenigen Ausnahmen alle genannten Themen im Unterricht behandelt, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Wie nachstehende Abbildung 9 veranschaulicht, erfolgt die Behandlung der meisten Themenbereiche bei Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ und den beruflichen Gymnasien nur teilweise (10 bzw. 11 von insgesamt 15 Themenbereichen). Themen, deren Vermittlung in allen Schulformen in hohem bzw. sehr hohem Ausmaß erfolgt, sind Demokratie in Deutschland und Demokratische Grundwerte. Aus Sicht von Gymnasialschüler\_innen spielen darüber hinaus noch die Arbeit mit Quellen, die Europäische Union, Grund- und Menschenrechte in hohem bzw. sehr hohem Ausmaß eine Rolle.

Zahlreiche Themen werden aus Sicht der Befragten unabhängig von der Schulform nur teilweise behandelt. Von Schüler\_innen von Gymnasien werden hier Wirtschaft, Globalisierung/Internationale Politik, Rechtsextremismus/Rechtspopulismus, Recht, Medien/Digitalisierung, verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe, Rassismus und Ökologie/Nachhaltigkeit genannt. Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ verweisen hier auf die gleichen Themen. Darüber hinaus werden die Arbeit mit Quellen, Europäische Union, Grund- und Menschenrechte als Themen genannt, die nur teilweise vermittelt werden.

Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit werden laut Schüler\_innen von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ nur wenig im Politikunterricht behandelt. Auch vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Entwicklungen wie der Ernennung des Antisemitismusbeauftragten Felix Klein 2018 und angesichts von breit angelegten Förderprogrammen wie „Demokratie Leben“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die außerschulische Bildungsarbeit, ist die ausbleibende Thematisierung auffällig.

Aus Sicht der Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien sind 11 der 15 aufgeführten Inhalte im Politikunterricht nur teilweise Gegenstand. Eine Ausnahme bilden hier Demokratie und Menschenrechte sowie Demokratische Grundwerte, die in hohem Maße behandelt werden und die Bereiche Ökologie- und Nachhaltigkeit sowie Wirtschaft, deren Vermittlung nur wenig erfolgt. Da diese Fallzahl allerdings sehr klein ist, verbieten sich an dieser Stelle verallgemeinernde Aussagen.

Abb. 9: „Wie stark waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Themas?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten

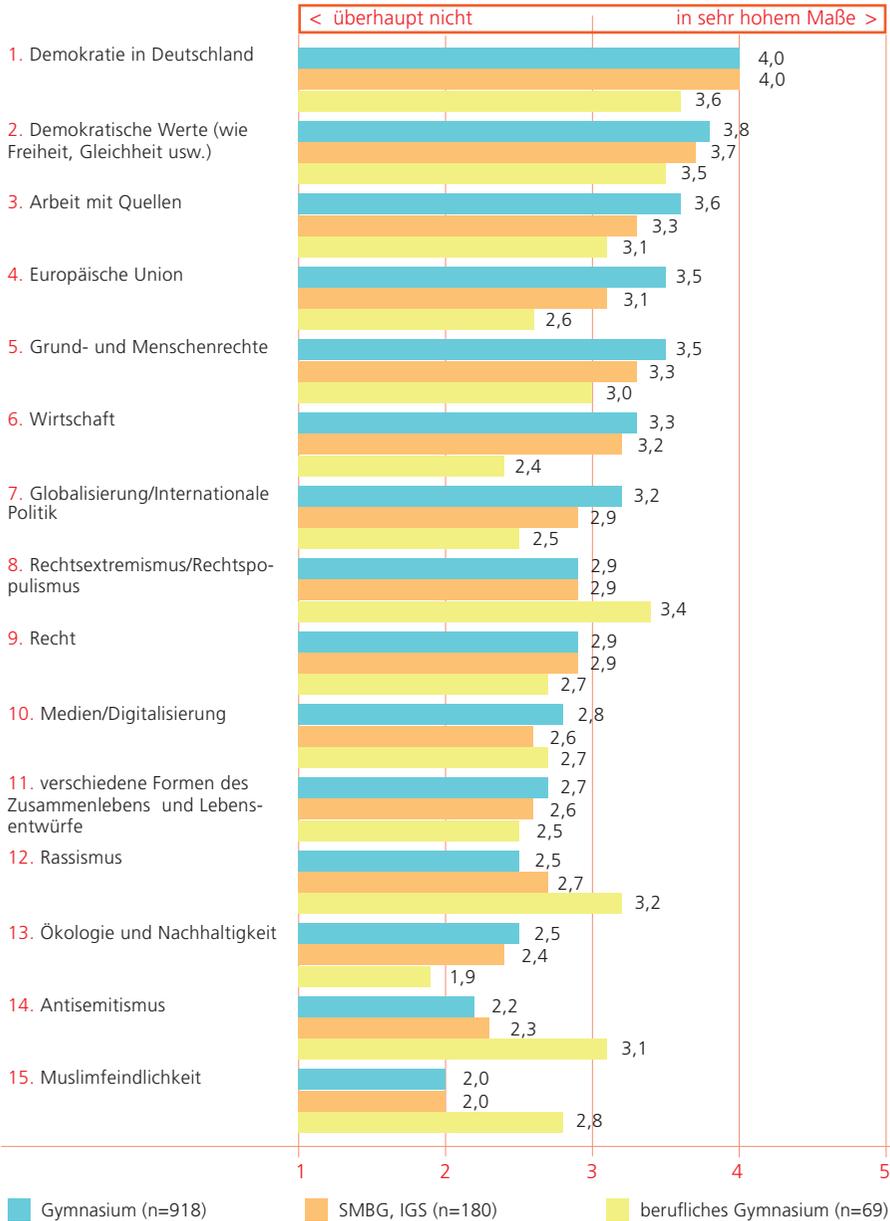
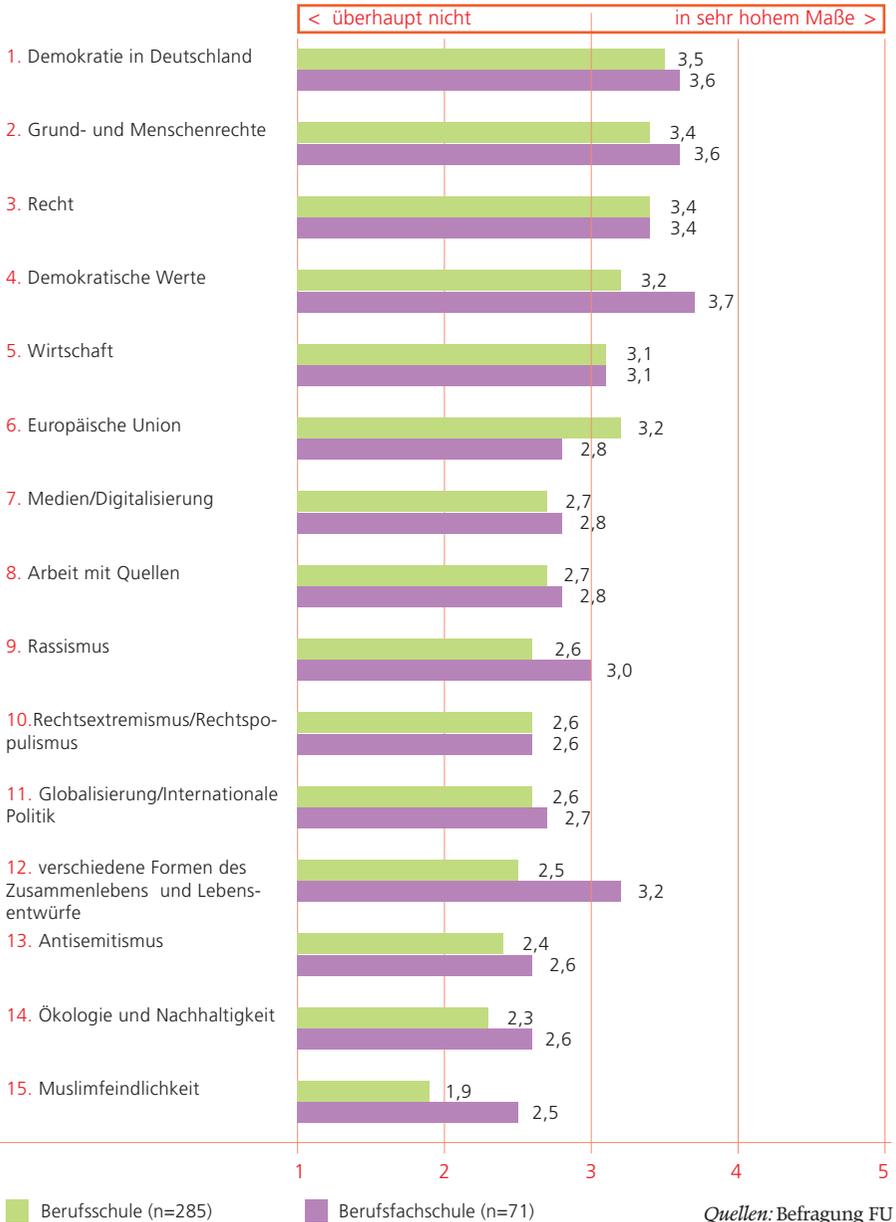


Abb. 10: „Wie stark waren folgende Inhalte bisher innerhalb des Unterrichts Thema?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten



Der starke Fokus auf das Thema Demokratie im Gegensatz zu den anderen Aspekten lässt sich auch für die Berufsschulen sowie Berufsfachschulen zusammenfassen. Abbildung 10 veranschaulicht, in welchem Ausmaß relevante Inhalte im Politikunterricht gegenüber Schüler\_innen von Berufsfachschulen und Berufsschulen vermittelt werden. Aus Sicht beider Befragungsgruppen werden die meisten der genannten Inhalte nur teilweise oder wenig im Unterricht behandelt. Allerdings sinkt bei Berufsfachschüler\_innen der Mittelwert in keinem Fall unter 2,5. Eine Ausnahme bildet wie beschrieben das Thema Demokratie in Deutschland (Item 1): Laut der befragten Berufsschüler\_innen und Berufsfachschüler\_innen wird dieser Bereich in hohem bzw. sehr hohem Maße behandelt. Gleiches gilt für die Berufsfachschüler\_innen und die Inhalte Grund- und Menschenrechte sowie Demokratische Werte.

Festhalten lässt sich demnach, dass zahlreiche Themen aus Sicht der Schüler\_innen nur wenig bis teilweise vermittelt werden.

### 3.3.3 Kompetenzen: Schwerpunkt politisch Urteilen — Schwachpunkt politisch Handeln

Welche Fähigkeiten werden aus Sicht der Befragten im Politikunterricht gefördert? Im Sinne eines umfassenden Begriffs der politischen Bildung sollen im Politikunterricht im Wesentlichen drei miteinander verknüpfte Kompetenzbereiche gefördert werden (vgl. Abschnitt 2.3). So werden als Qualitätsmerkmale die Entwicklung politischer Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit betont.

Um Aussagen zu den vermittelten Kompetenzbereichen zu erhalten, wurden die Befragten gebeten, auf einer 5-stufigen Skala anzugeben, inwiefern sie den vorgelegten Aussagen zustimmen.<sup>36</sup> An dieser Stelle sei auch darauf verwiesen, dass für das Messen von komplexen Konstrukten wie Kompetenzen valide Messinstrumente notwendig sind, die für die politische Bildung nicht vorliegen.

Aus Sicht der befragten Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 von Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS und RS) gelingt im Politikunterricht die Vermittlung der drei genannten Kompetenzbereiche, wenngleich die politische Analyse- und Urteilskompe-

---

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

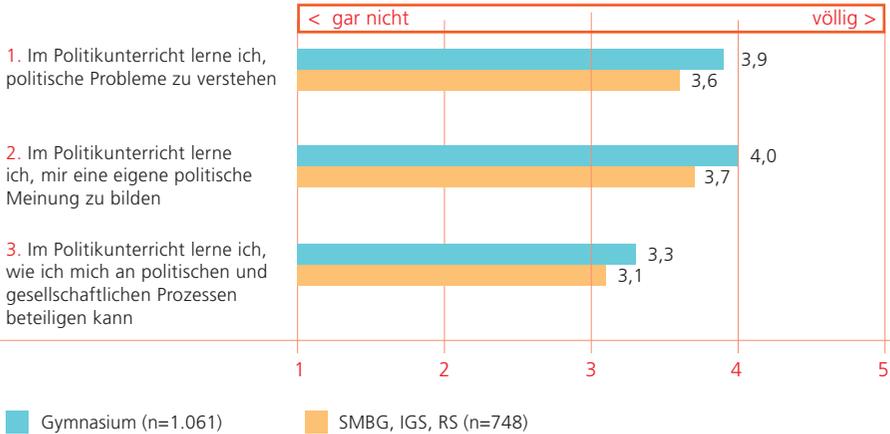
tenz eine größere Rolle einnimmt. Wie Abbildung 11 zu entnehmen ist, lernen die Schüler\_innen v.a. politische Probleme zu verstehen und sich eine eigene Meinung zu bilden<sup>37</sup> (Item 1 und 2; Mittelwert (MW): 3,6 - 4,0). Der Aussage „Im Politikunterricht lerne ich, wie ich mich an politischen und gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann“ (Item 3) wird hingegen nur teilweise zugestimmt (MW: 3,1 bzw. 3,3). Dies verweist auf die Herausforderungen, die mit der Förderung des realen und auch simulativen politischen Handelns in der Schule einhergehen. Simulative Methoden wie Planspiele, Talkshows, Debatten (vgl. Abb. 14) benötigen aufgrund der Komplexität für die Durchführung ausreichend Unterrichtszeit, welche dem Politikunterricht nur bedingt zur Verfügung steht (vgl. Abschnitt 3.3.4). Bei Formen des realen Handelns, wie Befragungen von Expert\_innen, außerschulischen Diskussionsveranstaltungen usw. verhält es sich nicht anders. Abgesehen davon existiert eine kontroverse Debatte in der Politikdidaktik (Weißeno/Buchstein 2012; Pohl 2015; Kenner 2018), ob reales politisches Handeln im Politikunterricht legitim sei oder ob es überwältige. Im Rahmen des Politikunterrichts können keine Demonstrationen besucht werden, weil Schüler\_innen zum einen das Recht haben, auch in einer Demokratie nicht politisch aktiv zu sein. Zum anderen können sie eine andere politische Position vertreten als die der Demonstrierenden. Allerdings vertreten die Autorinnen dieser Studie die Ansicht, dass online und offline vielfältige Möglichkeiten existieren, reales politisches Handeln für diejenigen Schüler\_innen im Politikunterricht (und ohnehin im Rahmen von Schulprojekten) zu eröffnen, die dies wahrnehmen möchten (z.B. E-Mails an Politiker\_innen / NGOs etc. schreiben UND verschicken, wenn Schüler\_innen sich dazu entschließen). Aber nicht zuletzt die Diskussionen um eine vermeintliche Neutralität und um Meldeportale haben zu einer Verunsicherung der Lehrkräfte beigetragen. Dabei liegt gerade im Politikunterricht eine zentrale Chance, Partizipationsmöglichkeiten zu den Inhaltsfeldern aufzuzeigen.

Insgesamt ist festzustellen, dass aus Sicht der befragten Gymnasialschüler\_innen in den Jahrgangsstufen 9-10 die Vermittlung der Analyse-, Urteils-, und Handlungskompetenz in etwas stärkerem Ausmaß erfolgt, als dies bei den Schüler\_innen der anderen Schulformen der Fall ist. Dies lässt sich u.U. auch auf den geringeren Umfang des Politikunterrichts der Befragten an diesen Schulformen zurückführen, da weniger Zeit für die Förderung dieser Fähigkeiten zur Verfügung steht.

---

37 Die Politikdidaktik verwendet bewusst den Begriff des „politischen Urteils“ und nicht der „Meinung“. Da letzteres für die Schüler\_innen allerdings im Sprachgebrauch vertrauter ist und entsprechende Items zur Erhebung der Unterrichts- und Schulkultur existieren, wurden diese auch hier verwendet.

Abb.11: „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht vermittelt?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



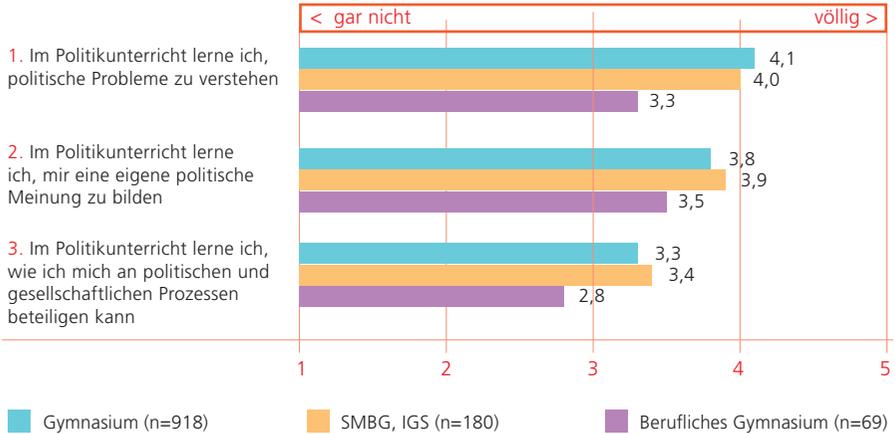
Quelle: Befragung FU

Das oben skizzierte Antwortverhalten spiegelt sich bei den höheren Jahrgangsstufen wider. So geben Schüler\_innen von Gymnasien, sonstigen weiterführenden Schulen und beruflichen Gymnasien an, im Politikunterricht zu lernen, politische Probleme zu verstehen (Item 1) und sich eine eigene Meinung zu bilden (Item 2).<sup>38</sup> Die Vermittlung politischer Handlungskompetenzen erfolgt hingegen nur teilweise (Item 3).

Insgesamt werden sowohl die Analyse- und Urteils- als auch die Handlungskompetenz in stärkerem Ausmaß im Politikunterricht in Gymnasien und den sonstigen weiterführenden Schulen vermittelt als in beruflichen Gymnasien. An dieser Stelle sei allerdings auf die geringe Fallzahl der Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien verwiesen, so dass insbesondere letztgenannter Befund mit Vorsicht zu interpretieren ist.

<sup>38</sup> Ausnahme bildet hier die Aussage der Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien zu Item 1: So lernt diese Befragungsgruppe nur teilweise, politische Probleme zu verstehen.

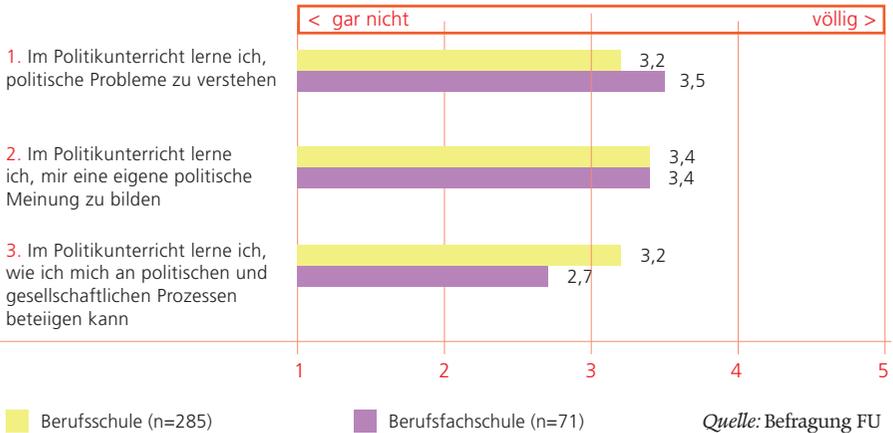
Abb. 12: „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht vermittelt?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Hinsichtlich der Frage, welche Fähigkeiten im Politikunterricht vermittelt werden, zeigt sich, dass aus Sicht der befragten Berufsschüler\_innen und Berufsfachschüler\_innen die relevanten Kompetenzbereiche in den genannten Schulformen unter Beachtung der geringeren Fallzahlen vergleichsweise schwächer vermittelt werden und sich damit von den zuvor beschriebenen Befragungsgruppen unterscheiden. So stimmen die Schüler\_innen den in Abbildung 13 aufgeführten Aussagen nur teilweise zu. Es ist unklar, ob diese geringeren Zustimmungswerte ggf. mit dem geringeren Umfang des Politikunterrichts in der Berufsschule und der Berufsfachschule in Zusammenhang stehen. Untersuchungen zur politischen Bildung an Berufsschulen bestätigen, dass diese Schulform mit besonderen Herausforderungen konfrontiert ist wie z.B. die Heterogenität des Feldes in Bezug auf Ausbildungsgänge und Schüler\_innen oder häufigen fachfremden Unterricht. Besand berichtet darüber hinaus von motivationalen Defiziten beim Unterrichtsmaterial, der starken Konzentration auf Prüfungsvorgaben und weniger an den Interessen und (unterstützenden) Bedarfen der Schüler\_innen (vgl. Besand 2014).

Abb. 13: „Welche Fähigkeiten werden Deiner Meinung nach im Politikunterricht vermittelt?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten



### 3.3.4 Methoden im Politikunterricht: Wenig Handlungsorientierung

Neben der Frage, welche Inhalte und Fähigkeiten hauptsächlich vermittelt werden, ist dem Einsatz verschiedener Methoden im Politikunterricht eine besondere Bedeutung zuzuschreiben und als weiteres Qualitätsmerkmal des Unterrichts zu werten. Daher wurden die Schüler\_innen um Angaben gebeten, welche Methoden wie häufig in ihrem Politikunterricht genutzt werden.<sup>39</sup> Zur Eingrenzung wurden fünf Methoden vorgegeben mit der Möglichkeit, weitere zu ergänzen.<sup>40</sup>

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass aus Sicht der befragten Schüler\_innen, unabhängig davon, welche Jahrgangsstufe oder Schulform sie besuchen, die angegebenen Methoden mehrheitlich „manchmal“ eingesetzt werden.<sup>41</sup> Eine Ausnahme bildet der Einsatz von Pro/Contra-Debatten, die

<sup>39</sup> Die Skala reicht von „nie“ (Wert 1) über „manchmal“ (Wert 2) bis „häufig“ (Wert 3).

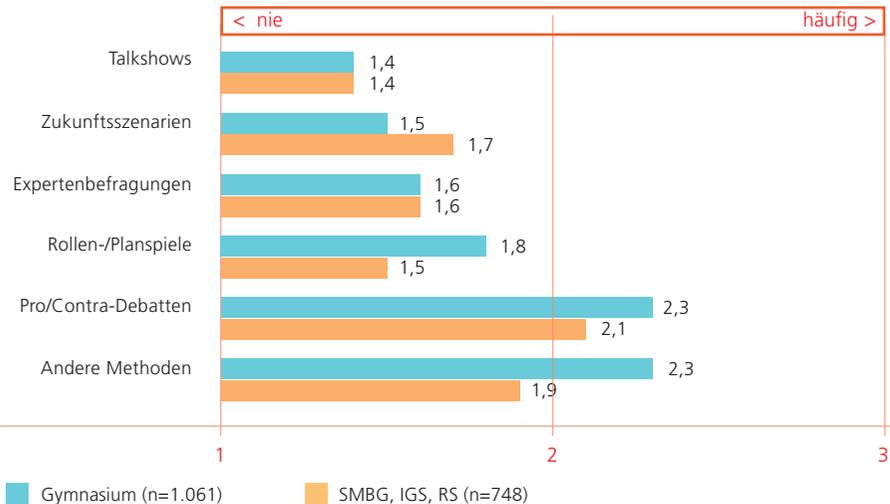
<sup>40</sup> Darüber hinaus hatten die Schüler\_innen die Möglichkeit, die Kategorie „kenne ich nicht“ anzukreuzen. Falls Personen letztgenannte Kategorie ankreuzten, wurden diese Fälle nicht in der weiteren Auswertung berücksichtigt.

<sup>41</sup> Items, die die Werte 1,5 bis 2,4 erhalten, werden der Kategorie „manchmal“ zugeordnet. Items

aus Sicht der befragten Schüler\_innen der 11.-13. Jahrgangsstufen häufig genutzt werden, um politisches Handeln in Form von Artikulieren und Argumentieren zu trainieren (vgl. Detjen et al. 2012).

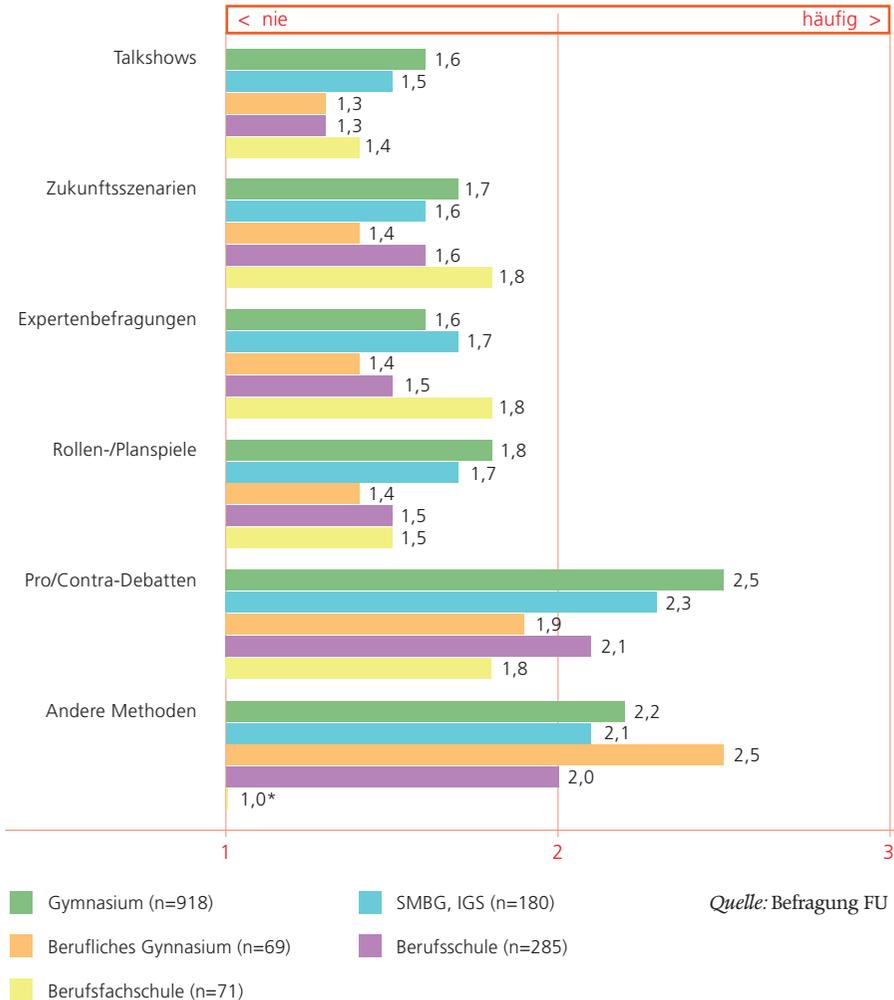
Nachstehende Abbildung 14 zeigt die Häufigkeit der eingesetzten Methoden im Politikunterricht der befragten Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 an Gymnasien und „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“. Talkshows werden demnach sehr selten und die weiteren Methoden wie Pro/Contra-Debatten, Zukunftsszenarien, Expertenbefragungen und Rollenspiele größtenteils manchmal genutzt. Sowohl Schüler\_innen von Gymnasien als auch Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ geben an, mit „anderen Methoden“ im Politikunterricht zu arbeiten. Die weiterführenden Angaben sind jedoch so heterogen, dass sich keine dominante alternative Methode identifizieren lässt. Insgesamt sind keine relevanten / auffälligen Unterschiede im Antwortverhalten der Schüler\_innen nach Schulform zu erkennen.

Abb. 14: „Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



mit Werten bis 1,4 werden als „nie eingesetzte Methoden“ und Items mit Werten höher als 2,5 als „häufig eingesetzte Methoden“ klassifiziert.

Abb.15: „Wie häufig werden folgende Methoden in Deinem Politikunterricht eingesetzt?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform und in beruflichen Schulen, in Mittelwerten



\* Anmerkung: Lediglich 6 Berufsfachschüler\_innen gaben zu „anderen Methoden“ Auskunft. Aufgrund der geringen Fallzahl wurde das entsprechende Antwortverhalten nicht berücksichtigt.

Das Antwortverhalten der unteren Jahrgangsstufen setzt sich sowohl bei den höheren Jahrgangsstufen als auch bei den Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien, Berufsschulen und Berufsfachschulen fort (vgl. Abbildung 15). So werden aus Sicht der Befragten die genannten Methoden manchmal, teilweise oder fast nie eingesetzt. Lediglich die Gymnasialschüler\_innen geben an, häufig mit Pro/Contra-Debatten zu arbeiten.

Wenngleich aufgrund der geringen Fallzahlen die Angaben der Berufsfachschüler\_innen und Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien mit Vorsicht zu analysieren sind, lässt sich festhalten, dass insbesondere Schüler\_innen der letztgenannten Befragungsgruppe kaum von den vorgegebenen Methoden profitieren, um politisches Handeln zu erproben. Ob das Antwortverhalten auf die Zusammensetzung der Stichprobe zurückzuführen ist oder die tatsächliche Praxis widerspiegelt, kann abschließend jedoch nicht beantwortet werden und müsste in einer weiteren Untersuchung überprüft werden.

Zwar geben die Schüler\_innen an, viele weitere Methoden zu nutzen, allerdings operationalisieren die hier aufgelisteten Methoden noch recht niederschwellige Möglichkeiten, kommunikatives politisches Handeln, Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politisches Verhandeln und Entscheiden im Unterricht zu üben. Damit nutzt der Politikunterricht nur bedingt die Möglichkeiten, politische Handlungskompetenzen für alle Schüler\_innen zu fördern.

### 3.4 Demokratiebezogene Angebote jenseits des Politikunterrichts

#### 3.4.1 Didaktische „Gütekriterien“ — Berücksichtigung mit Ausnahmen

Wie wird der Politikunterricht von den Schüler\_innen hinsichtlich didaktischer Prinzipien wahrgenommen? Um diese Frage zu beantworten, wurden den Schüler\_innen im Rahmen der Befragung Items zu didaktischen Prinzipien zur Vermittlung politischer Bildung und zur Unterrichtskultur vorgelegt, verbunden mit der Bitte anzugeben, inwiefern sie den Aussagen zustimmen. Darüber hinaus hatten die Befragten die Möglichkeit, anhand von drei ausgewählten Kriterien (Items 9-11: Langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert) den Politikunterricht zu be-

werten.<sup>42</sup> Beide Betrachtungsebenen werden im Folgenden gebündelt dargestellt.

## POLITIKUNTERRICHT ALS ORT DES OFFENEN MEINUNGSUSTAUSCHS

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schüler\_innen nach eigener Wahrnehmung die Möglichkeit haben, ihre Meinung offen zu äußern. So wird der Aussage „Im Unterricht sind unterschiedliche politische Meinungen zugelassen“ über die Befragungsgruppen hinweg, d.h. unabhängig von Jahrgang und Schulform, mit einigem Abstand am häufigsten zugestimmt. Dies entspricht den Angaben der Befragung von Lehrkräften zur Demokratiebildung und explizit zur Unterstützung, Meinungen zu äußern. D.h. auch Lehrkräften ist diese Fähigkeit bei den Schüler\_innen wichtig und größtenteils zentrale Grundlage für ihre Unterrichtskultur (vgl. Gerold/Schneider 2018: 20).

Darüber hinaus zeigen sich zum Teil Unterschiede zwischen Jahrgangsstufen und Schulformen.

Laut den Angaben der befragten Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 zeichnet sich der Unterricht durch eine demokratische Unterrichtskultur aus (Item 1 und Item 3), die den Schüler\_innen Raum gibt, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden (vgl. Abbildung 16). Vor dem Hintergrund der Zustimmungswerte der Items 1 und 3 ist zu vermuten, dass es sich aus Sicht der Befragten um einen kontroversen Politikunterricht handelt. Diese Vermutung wäre jedoch in einer weiteren Untersuchung empirisch zu überprüfen.

Im Unterricht erfolgt die Behandlung aktueller Ereignisse (Item 2) und konkreter Beispiele und Fälle (Item 4). Darüber hinaus erfolgt die Auseinandersetzung mit politischen Themen anhand von selbst erarbeiteten Produkten wie Plakaten, Referaten etc. (Item 6). Letztgenannter Aspekt erfolgt bei den Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulformen allerdings nur teilweise. Da in dieser Untersuchung kein Wissens- oder Kompetenztest durchgeführt wird, lassen sich zu den „Ergebnissen des Unterrichts“ keine Aussagen treffen. Allerdings fungieren solche Lernprodukte als Möglichkeit der Anwendung und Reorganisation der

---

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

gelernten Aspekte, was v.a. für heterogenere Lerngruppen nachhaltige Lerngelegenheiten sein können (vgl. Achour et al. i.E. 2019). Da aber die Unterrichtszeit in den sonstigen allgemeinbildenden Schulformen geringer bemessen ist als an den Gymnasien, bleibt für solche Phasen der Anwendung und Sicherung weniger Raum.

Die Mehrheit der Befragten stimmt eher der Aussage zu, „Lösungen zu politischen und gesellschaftlichen Fragen im Unterricht zu diskutieren“ (Item 5)<sup>43</sup>.

Hinweise auf einen problemorientierten Unterricht lassen sich nur teilweise feststellen: So stimmen die Schüler\_innen beider Schulformen nur teilweise der Aussage „Lehrkräfte stellen ein Problem im Unterricht vor und zeigen verschiedene Sichtweisen auf“ (Item 8) zu. Aufgrund der Komplexität des Konstruktes „Problemorientiertes Unterrichten“ bedarf es allerdings weiterer Untersuchungen, um letztgenannten Befund zu überprüfen.

Hinsichtlich der Bewertung des Unterrichts lässt sich festhalten, dass die befragten Schüler\_innen diesen nicht als zu oberflächlich oder kompliziert empfinden (Item 10 und 11). Schüler\_innen von Gymnasien bewerten den Politikunterricht in geringerem Ausmaß als langweilig, während Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ dieser Aussage etwas stärker zustimmen (Item 9). Dies lässt sich möglicherweise dahingehend interpretieren, dass die Gymnasialschüler\_innen ohnehin ein etwas höheres Interesse an Politik haben (siehe Abschnitt 3.5.1). Ein Zusammenhang zwischen dem Interesse an Politik und der entsprechenden Bewertung lässt sich insgesamt feststellen. So bewerten Schüler\_innen (aller Schulformen), die sich stark oder sehr stark für Politik interessieren, den Politikunterricht weniger als langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert als dies bei Schüler\_innen, die sich überhaupt nicht oder wenig für Politik interessieren, zu beobachten ist.<sup>44</sup>

Die höheren Zustimmungswerte der Schüler\_innen von Gymnasien<sup>45</sup> lassen sich möglicherweise auch damit erklären, dass sich aus Sicht dieser Befragungsgruppe der Politikunterricht stärker durch Prinzipien wie die

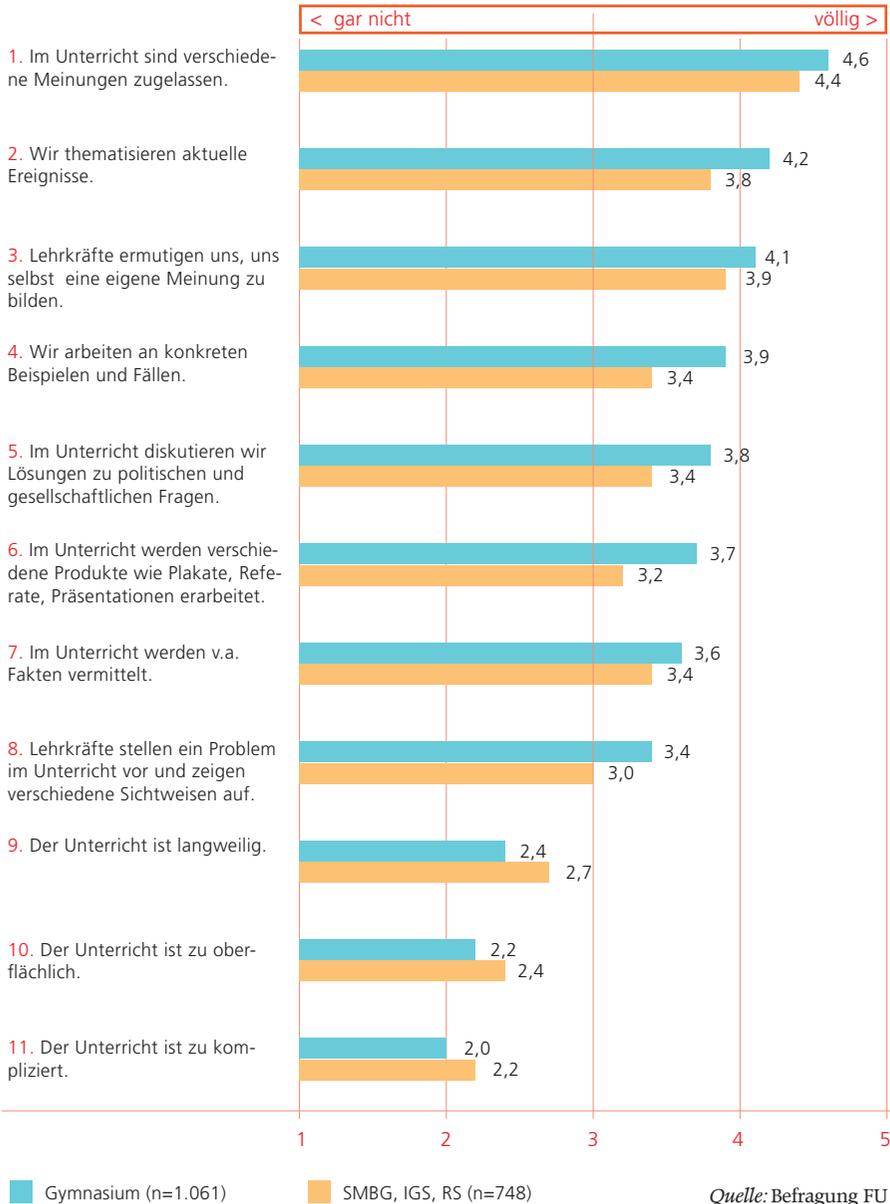
---

43 Aus Sicht der Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ erfolgt dies allerdings nur teilweise im Politikunterricht.

44 Die Mittelwerte der Schüler\_innen mit einem starken oder sehr starken Interesse liegen bei 2,0 (Item 9), 2,1 (Item 10) und 1,7 (Item 11). Die entsprechenden Mittelwerte der Schüler\_innen, die sich überhaupt nicht oder wenig für Politik interessieren liegen bei 3,2 (Item 9), 2,3 (Item 10) und 2,6 (Item 11).

45 Ausgenommen sind hier die Items zur Bewertung des Politikunterrichts (Items 9-11).

Abb. 16: „Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



Aktualität des Politikunterrichts, Exemplarisches Lernen, Kontroversität, Produktorientierung, Problemorientierung sowie einer demokratischen, auf Urteilsbildung ausgerichteten Unterrichtskultur auszeichnet als bei den Schülerinnen und Schülern der anderen Schulformen in diesen Jahrgangsstufen. Das würde die Annahmen in der Politikdidaktik zur Wirkung dieser Prinzipien bestätigen (vgl. Sander 2015/ Reinhardt 2018). Für diesen (vorläufigen) Befund bedarf es allerdings weiterer Untersuchungen.

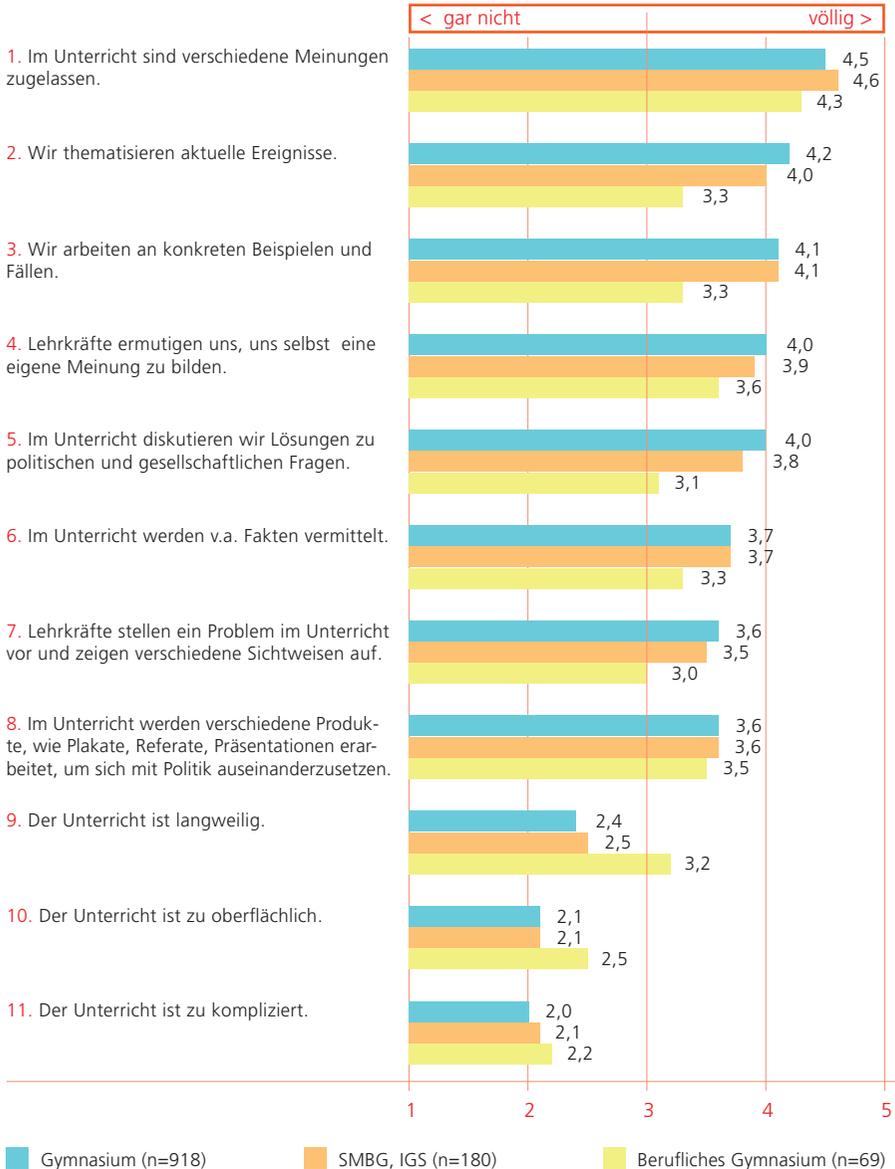
Ebenso gut möglich ist es, dass die Schüler\_innen von Gymnasien in der Gesamtheit über ein höheres Maß an Selbstvertrauen und ggf. auch Selbstwirksamkeit (vgl. Abschnitt 3.5.7) verfügen und sich schlicht stärker trauen, ihre eigene Meinung zu vertreten und sich mit den Lehrkräften und anderen Schüler\_innen auszutauschen. Beide Erklärungsansätze ließen sich auch als Begründung für die geringeren Zustimmungswerte der Gymnasialschüler\_innen in Bezug auf Oberflächlichkeit und Kompliziertheit des Unterrichts heranziehen.

Das beschriebene Antwortverhalten der Schüler\_innen von Gymnasien und der „sonstigen weiterführenden Schulformen“ der Jahrgangsstufen 9-10 spiegelt sich in den höheren Jahrgangsstufen der genannten Schulformen sowie in den beruflichen Gymnasien größtenteils wider (vgl. Abbildung 17).

Aus Sicht der befragten Schüler\_innen wird der Politikunterricht nicht als langweilig, kompliziert oder zu oberflächlich bewertet. Eine Ausnahme bildet hier das Antwortverhalten der Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien: Diese schätzen – zumindest teilweise – den Unterricht als langweilig ein (Item 9). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die befragten Schüler\_innen beruflicher Gymnasien grundsätzlich weniger Interesse an Politik haben als andere Schüler\_innen (vgl. Abschnitt 3.5).

Insgesamt stimmen die Schüler\_innen der Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ den abgefragten didaktikbezogenen Kriterien vorbehaltlich der durch die geringeren Fallzahl bedingten geringeren Aussagekraft in einem stärkeren Ausmaß zu als dies die Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien tun.

Abb. 17: „Welche Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



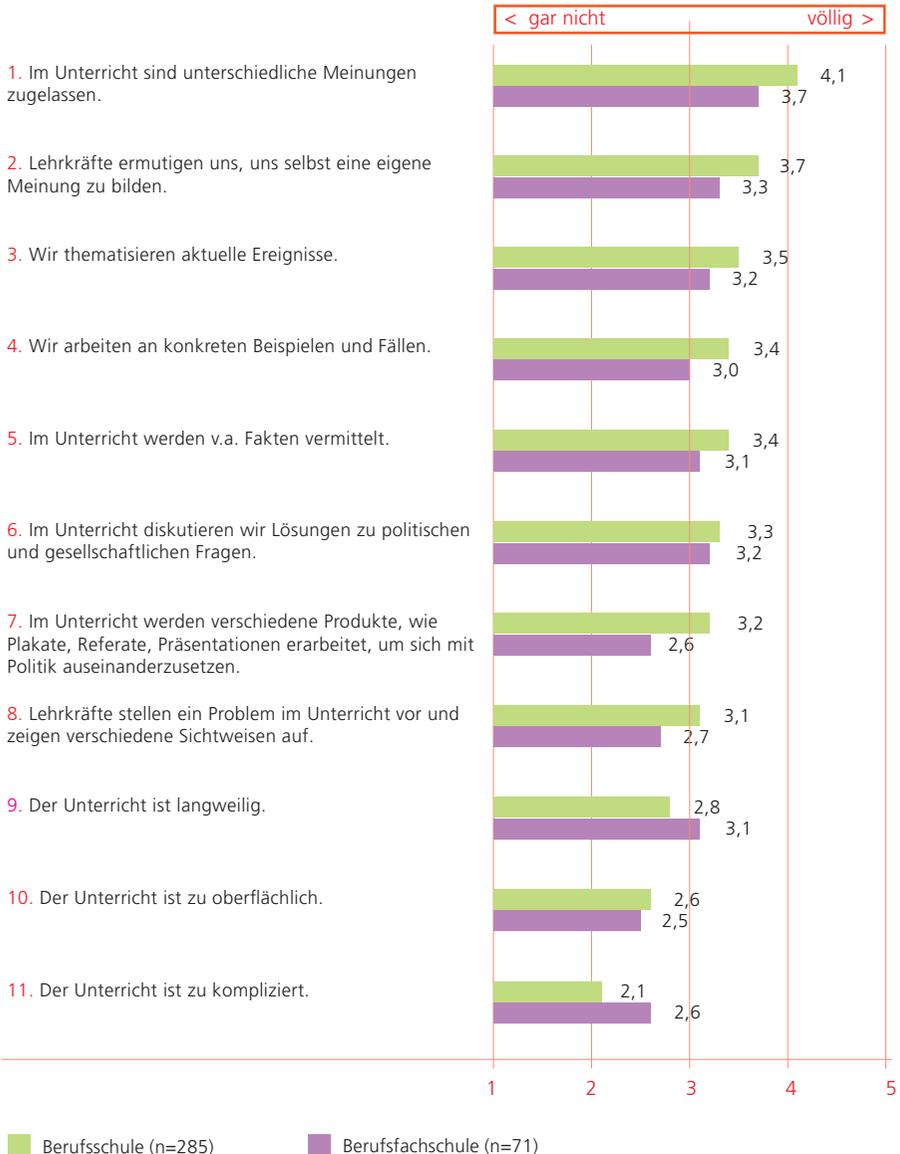
Quelle: Befragung FU

Nachstehende Abbildung 18 veranschaulicht das Antwortverhalten der Schüler\_innen von Berufsschulen und Berufsfachschulen. Insgesamt zeigt sich, dass beide Befragungsgruppen den Aussagen tendenziell weniger zustimmen als dies bei den Schüler\_innen der anderen Schulformen zu beobachten ist. Sowohl die befragten Berufsfachschüler\_innen als auch Berufsschüler\_innen stimmen lediglich den Items 1-3 in stärkerem Ausmaß zu: So sind aus ihrer Sicht im Politikunterricht unterschiedliche Meinungen zugelassen und Schüler\_innen werden darüber hinaus ermutigt, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden. Den weiteren Kriterien wird hingegen nur teilweise zugestimmt bzw. fällt die Zustimmung schwächer aus als in den anderen Schulformen.

Beide Schüler\_innengruppen bewerten den Politikunterricht teilweise als langweilig und oberflächlich. Darüber hinaus schätzen die befragten Berufsschüler\_innen ihren Unterricht teilweise als kompliziert ein.

Ebenso wie bei den bisherigen Ergebnissen bleibt auch bei den Berufsschulen und Berufsfachschulen zunächst unklar, worauf sich die relativ geringeren Zustimmungswerte zurückführen lassen. Dies kann im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung, den Potenzialen der Schüler\_innen dieser Schulformen, ihrem grundsätzlichen politischen Interesse oder dem Umfang des Politikunterrichts liegen. Je weniger Zeit für den Politikunterricht zur Verfügung steht, desto weniger Möglichkeiten gibt es, die oben abgefragten Aspekte zu behandeln. Die Ergebnisse legen in jedem Fall den Schluss nahe, dass der Politikunterricht an beiden Schulformen genauer untersucht und Verbesserungspotenziale ausgelotet werden sollten.

Abb. 18: „Welche der Aussagen treffen auf Deinen Politikunterricht zu?“ — Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

### 3.4.2 Demokratiebildung: Vielfalt der Formate

Auch wenn Fragen der politischen Meinungsbildung unmittelbar mit dem Politikunterricht verknüpft sind, sind diese im Kontext der Demokratiebildung auch in anderen schulischen Zusammenhängen grundlegend – entweder im Rahmen anderer Fächer oder in außerunterrichtlichen Formaten. Zur Erfassung der außerhalb des Politikunterrichts stattfindenden demokratiebezogenen Angebote i.S. einer politischen Bildung durch Demokratie wurden den Befragten insgesamt 18 Formate vorgelegt, mit der Bitte anzugeben, ob diese in den letzten 12 Monaten durchgeführt wurden oder nicht.<sup>46</sup>

Im Hinblick auf die Frage nach der Durchführung zeigen sich zwischen den Formaten erhebliche Unterschiede. Auf der einen Seite gibt es einige Formate, die nach Angaben der Schüler\_innen unabhängig von Schulform und Jahrgang deutlich häufiger eingesetzt werden als andere – dazu gehören u.a. Schulversammlungen, die Mitarbeit in der Schülerzeitung, Exkursionen zu Organisationen oder Erinnerungsstätten mit demokratiebildendem Bezug oder Sozialpraktika. Jedoch gibt es insgesamt betrachtet nicht *das* Standardformat, das an den Schulen umgesetzt wird oder vorgegeben wäre. Die hohen Werte für die Schulversammlungen erklären sich u.a. dadurch, dass es sich um institutionalisierte Mitwirkungsrechte handelt.

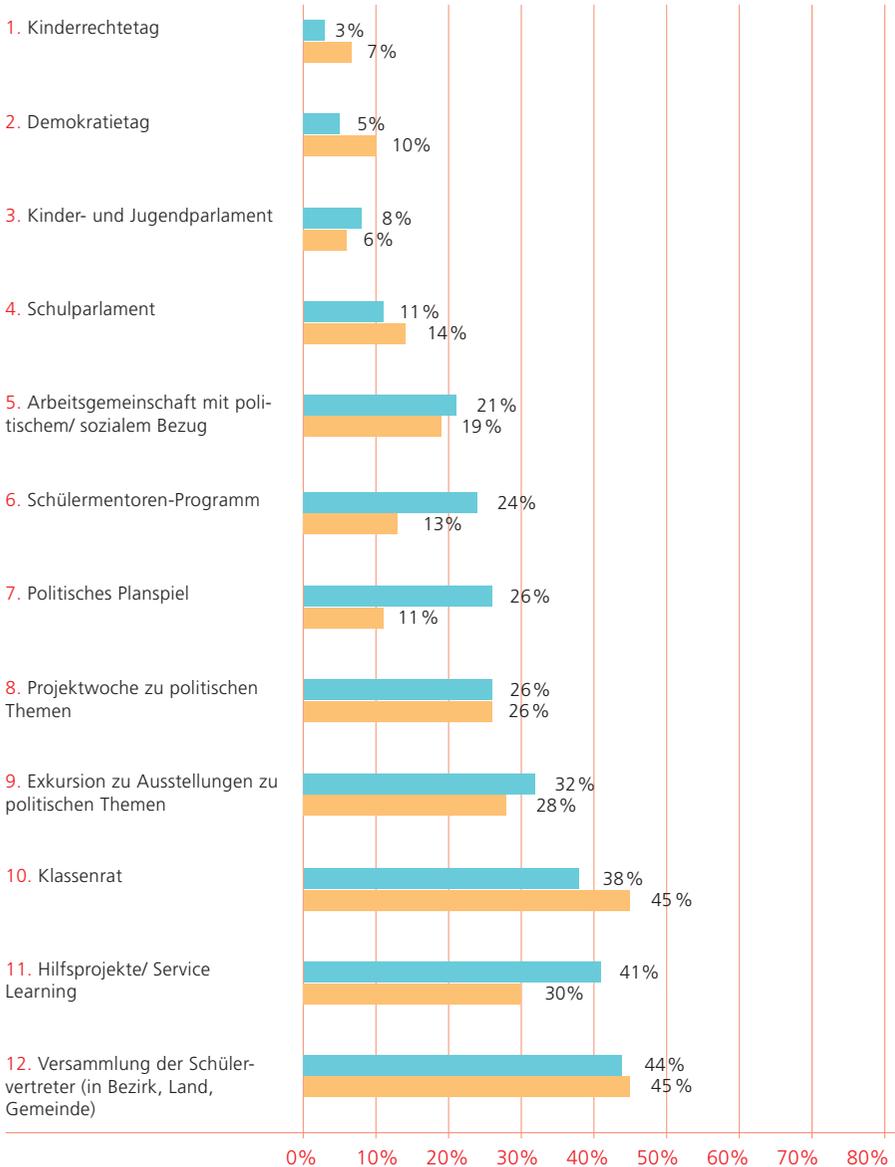
Auf der anderen Seite lassen sich Formate identifizieren, die nach Angaben der Schüler\_innen nur relativ selten umgesetzt werden. Hierzu gehören Kinderrechte- und Demokratietage oder Schul-, Kinder- und Jugendparlamente. Insgesamt zeigt sich eine breite Streuung, was die Heterogenität der befragten Schulen mit ihren jeweiligen Profilen unterstreicht.

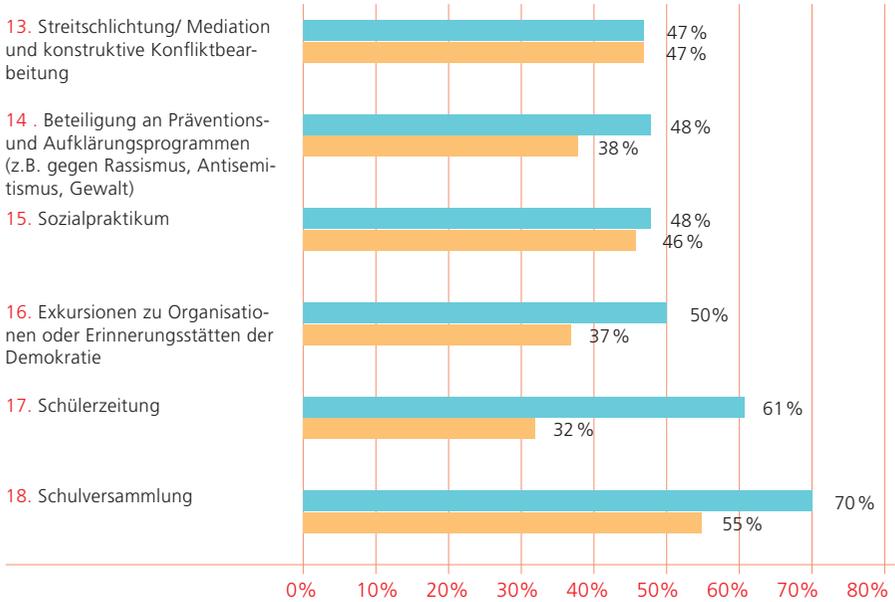
Trotz dieser Heterogenität wird beim Vergleich nach Schulformen deutlich, dass Gymnasialschüler\_innen tendenziell häufiger von demokratiebezogenen Angeboten berichten als Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ (SMBG, IGS, RS) (vgl. Abbildung 19). Die Interpretation dieses Ergebnisses ist aber nicht eindeutig. Es kann zwar sein, dass die Antworten der Schüler\_innen die jeweilige schulische Situation realistisch abbilden; aber ebenso ist es möglich, dass die Schüler\_innen der Gymnasien besser informiert sind über das Angebot an ihrer Schule.

---

<sup>46</sup> Darüber hinaus hatten die Schüler\_innen die Möglichkeit, die Kategorie „weiß ich nicht“ anzukreuzen.

Abb. 19: „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten Monaten außerhalb Deines Politikunterrichts?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent





■ Gymnasium (n=1.061)

■ SMBG, IGS, RS (n=748)

Quelle: Befragung FU

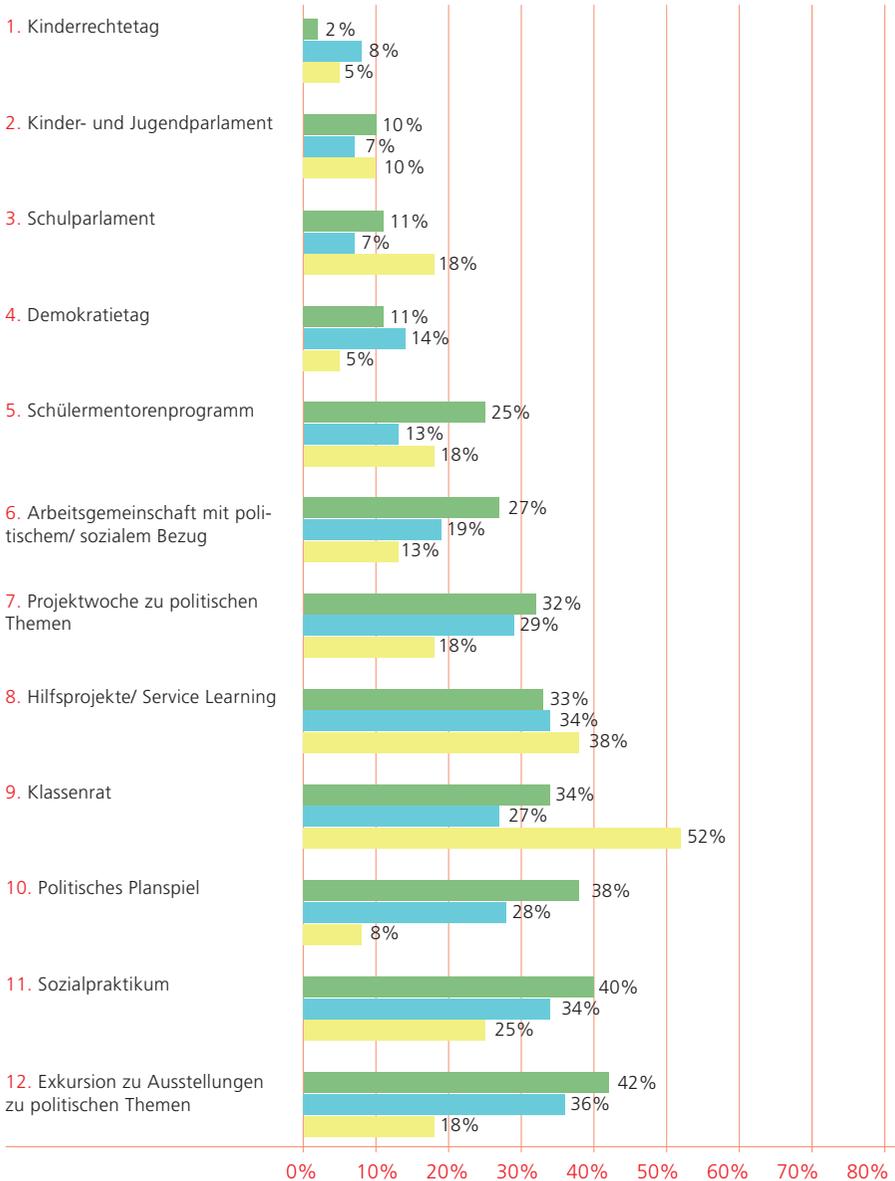
Gleichzeitig ist feststellbar, dass sich auch innerhalb einer Schule und eines Jahrgangs die Antworten der Schüler\_innen unterscheiden können, d.h. einige Schüler\_innen berichten von der Umsetzung eines Formats, andere Schüler\_innen derselben Schule und desselben Jahrgangs geben dagegen an, dass das jeweilige Format nicht umgesetzt wird oder sie davon nichts wissen. Trotz dieser Einschränkungen bleiben die Unterschiede zwischen den Schulformen vor allem bei den häufig umgesetzten Formaten Schulversammlung, Schülerzeitung und Exkursionen beachtlich, da es sich hierbei um Angebote handelt, bei denen es sehr wahrscheinlich ist, dass die Schüler\_innen im Falle der Durchführung davon wissen.

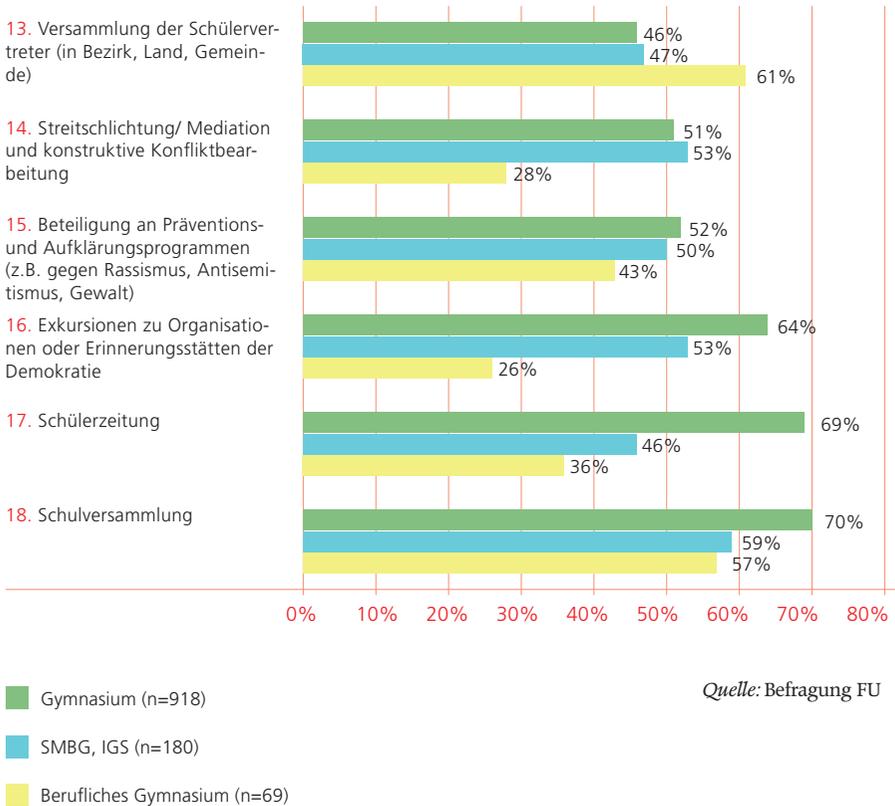
Die Unterschiede zwischen den Schulformen setzen sich auch in den höheren Jahrgangsstufen 11-13 tendenziell fort. Besonders auffallend sind bei aller fallzahlbedingten Vorsicht in der Interpretation die in Abbildung 20 dargelegten Unterschiede zwischen Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ (SMBG, IGS) einerseits und beruflichen Gymnasien andererseits. In letztgenannter Schulform werden einige erfragte Formate nach Aussage der Schüler\_innen relativ gesehen seltener umgesetzt. Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien geben an, dass v.a. der Klassenrat, Versammlung der Schülervertreter\_innen, Schulversammlungen und Hilfsprojekte/Service Learning als Angebote stattgefunden haben. Hier sei allerdings erneut auf die geringe Fallzahl hingewiesen: Die entsprechenden Anteile können somit auf die besondere Zusammensetzung der Stichprobe zurückzuführen sein und liefern nur erste Annahmen zu den durchgeführten Angeboten. Für empirisch abgesicherte Ergebnisse bedarf es weiterer Untersuchungen.

Ähnlich wie bei den Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 werden auch aus Sicht der Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen von Gymnasien, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen v.a. 6 der 18 genannten Formate außerhalb des Politikunterrichtes umgesetzt: Versammlung der Schülervertreter/innen, Streitschlichtung/Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung, Sozialpraktika, Präventions- und Aufklärungsprogramme, Exkursionen zu Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie oder Mitarbeit in der Schülerzeitung werden von 40 % oder mehr Befragten als stattgefundene Angebote genannt. Auffallend ist der Unterschied im Antwortverhalten der Schüler\_innen von Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen bei der Betrachtung nach Jahrgangsstufen. Bei vielen der Formate berichten in den höheren Jahrgangsstufen deutlich größere Anteile davon, dass diese umgesetzt werden. Beispielhaft zu nennen sind Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen (38 und 50 %),

Schülerzeitung (32 und 46 %) oder Exkursionen (37 und 53 %). Diese Unterschiede erklären sich zum Teil dadurch, dass bei den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ in den Jahrgangsstufen 9-10 Realschulen hinzugezählt wurden, in den älteren Jahrgangsstufen jedoch nicht. So wird in den Jahrgangsstufen 9-10 in Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen bei vielen Formaten häufiger davon berichtet, dass sie umgesetzt werden als in Realschulen – darunter auch die drei zuvor benannten. Allerdings gibt es auch Angebote, die in Realschulen eindeutig dominieren, z.B. Sozialpraktika oder Angebote wie Konfliktlösungsstrategien/Streitschlichtung. Mit Blick auf die Befragung der Lehrkräfte durch Gerold/ Schneider (2018: 23) scheinen die Angaben insofern übereinzustimmen, dass Formate wie ein Demokratietag oder Schulparlament selten angeboten werden.

Abb. 20: „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten Monaten außerhalb Deines Politikunterrichts?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Prozent



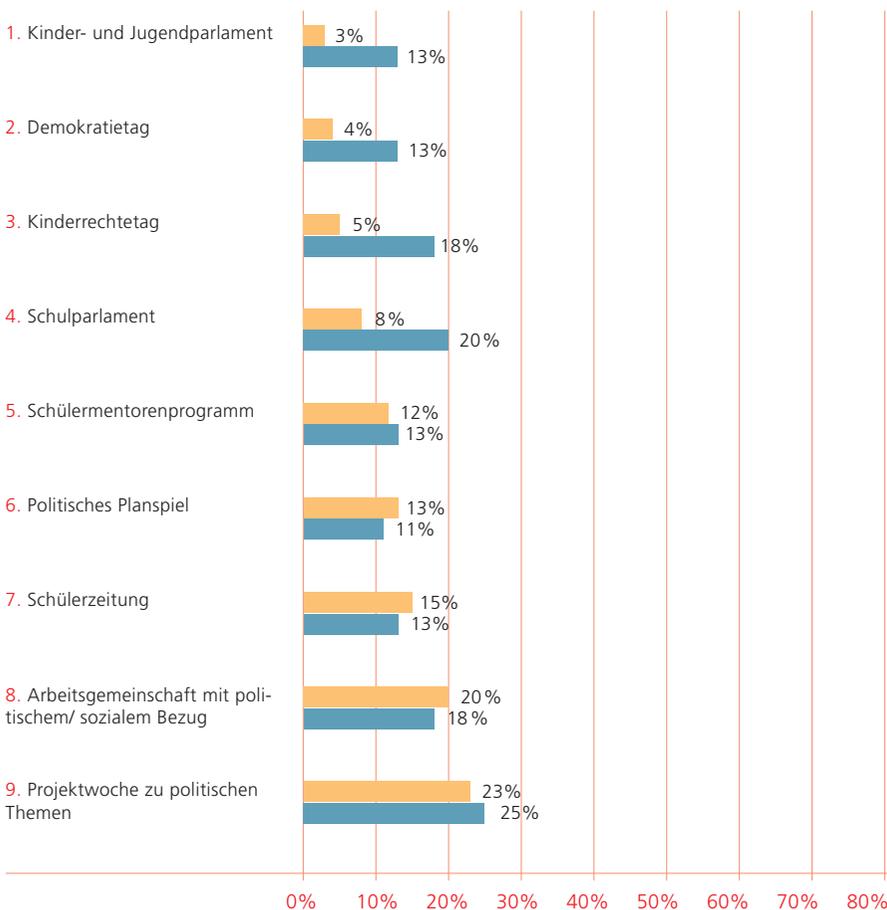


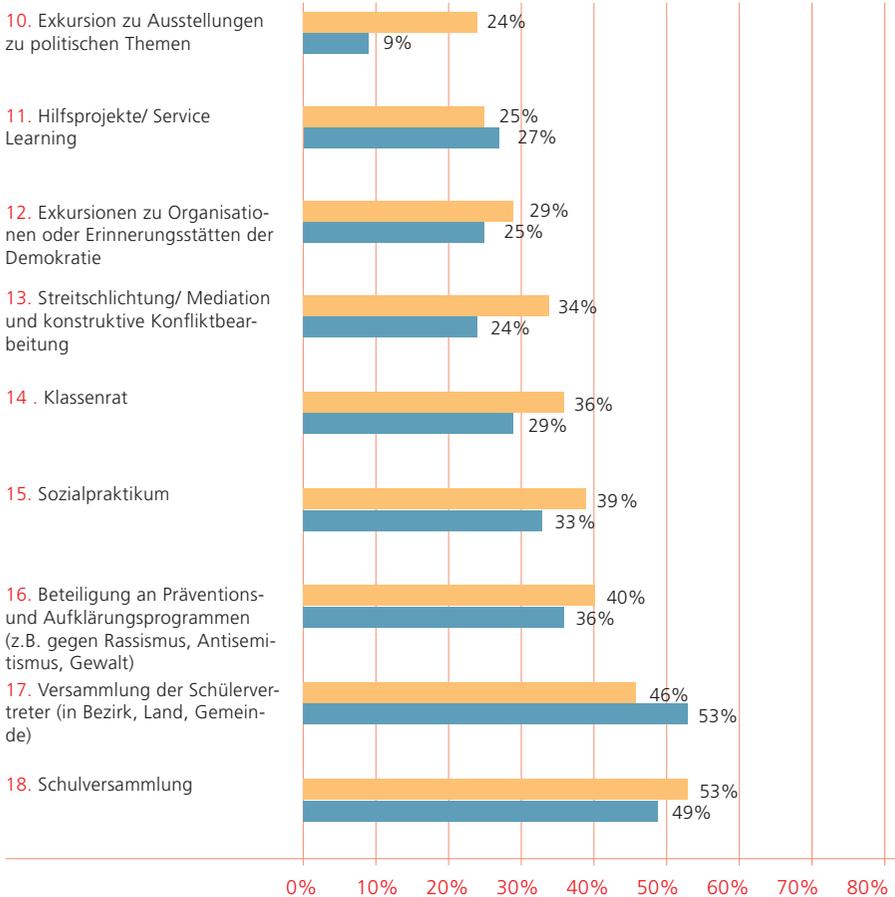
Mit Blick auf das Antwortverhalten der Schüler\_innen von Berufsschulen und Berufsfachschulen (vgl. Abbildung 21) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass hier eingedenk der geringeren Fallzahlen scheinbar weniger demokratiebezogene Angebote außerhalb des Politikunterrichts stattfinden als in den zuvor beschriebenen Befragungsgruppen. Lediglich drei von 18 vorgelegten Formaten wurden aus Sicht von mindestens 40 % der Befragten durchgeführt. Hierzu gehören die Schulversammlung, Versammlung der Schülervertreter\_innen und Präventions- und Aufklärungsprogramme (hier nur bezogen auf die Berufsschüler\_innen; Items 15-18). Bei zahlreichen Formaten geben hingegen weniger als ein Drittel an, dass diese stattgefunden haben.

Ebenso wie bei den allgemeinbildenden Schulen ist hier die Interpretation der Befunde nicht eindeutig. So könnte auf der einen Seite vermutet

werden, dass die Angaben der Schüler\_innen die Realität widerspiegeln. Ebenso ist es möglich, dass die Schüler\_innen keine Kenntnis über die umgesetzten Formate haben. Angesichts dessen, dass an Berufsschulen und Berufsfachschulen oftmals mehrere weitere Bildungsgänge angeboten werden und daher die Schüler\_innen weniger Überblick über das schulische Angebot haben könnten als die Schüler\_innen allgemeinbildender Schulen, ist diese Interpretation zumindest nicht unplausibel.

Abb. 21: „Welche der folgenden demokratiebezogenen Angebote gab es in den letzten Monaten außerhalb Deines Politikunterrichts?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Prozent





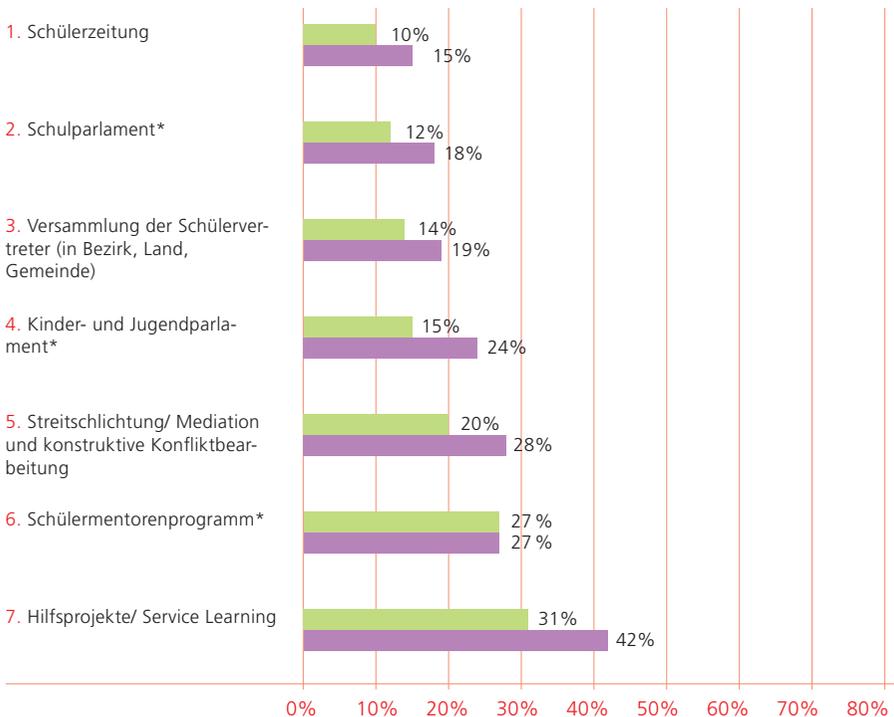
■ Berufsschule (n=285)

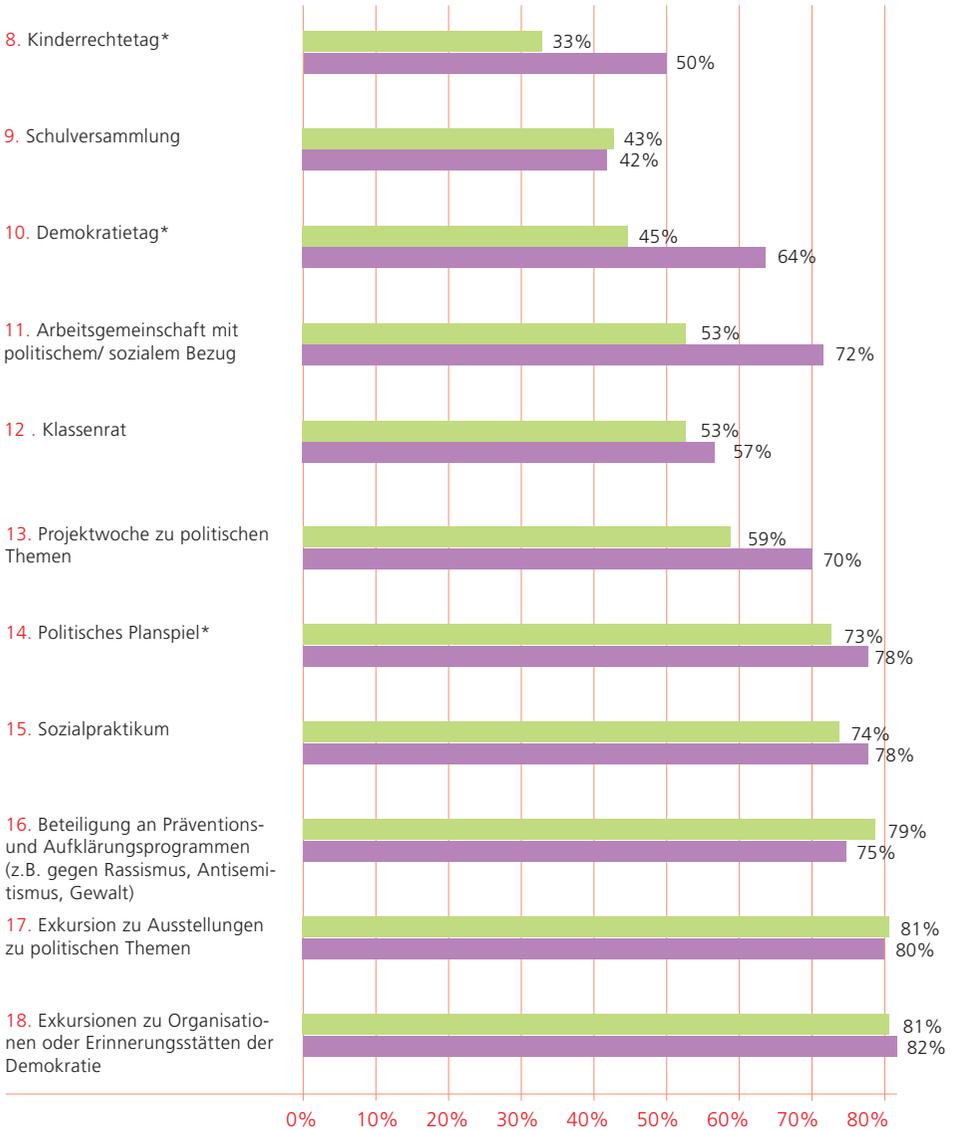
■ Berufsfachschule (n=71)

### 3.4.3 Demokratiebildung: Stark im Rahmen außerschulischen Lernens

Im Rahmen der Erfassung von demokratiebezogenen Angeboten außerhalb des Politikunterrichts wurden die Schüler\_innen nicht nur nach der Durchführung verschiedener Formate befragt, sondern auch nach deren Teilnahme. Übergeordnet lässt sich festhalten, dass anders als bei den durchgeführten Formaten kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Schulformen festzustellen sind. Die höchsten Werte erreichen Formate wie beispielsweise Exkursionen, politische Planspiele, Sozialpraktika oder Projektwochen zu politischen Themen. Formate, die auf eine breite Schulöffentlichkeit und langfristig für die Schulkultur ausgelegt sind,

Abb. 22: „An welchen Angeboten hast Du teilgenommen?“  
— Aussagen der Schüler\_innen in den Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Prozent





■ Gymnasium (n=1.061)

■ SMBG, IGS, RS (n=748)

Quelle: Befragung FU

\* = Die aufgeführten Items weisen nur geringe Anteile auf: Die Bezugsgröße (die Anzahl derjenigen, die angeben, dass Angebote stattgefunden haben) liegt hier unter 100. Die entsprechenden Angaben sind somit mit Vorsicht zu interpretieren.

wie zum Beispiel Schülerzeitungen, Schulparlamente oder Kinder- und Jugendparlamente, spielen kaum eine Rolle. Dies ist insofern nachvollziehbar, als dass die Formate mit den höchsten Beteiligungen zwar außerhalb des Unterrichts, aber innerhalb des schulischen Alltags umgesetzt werden dürften, also oftmals eine Teilnahmepflicht besteht. Demgegenüber setzen die anderen Formate ein besonderes Engagement einzelner Schüler\_innen voraus.

Abbildung 22 veranschaulicht die Anteile der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 an Gymnasien und sonstigen allgemeinbildenden Schulen, die – falls das betreffende Angebot durchgeführt wurde – am entsprechenden Format teilgenommen haben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mindestens die Hälfte der Schüler\_innen an 9 von insgesamt 18 Angeboten teilgenommen haben. Formate, die besonders häufig genutzt wurden, sind: Arbeitsgemeinschaft mit politischem/ sozialem Bezug, Klassenrat, Projektwoche zu politischen Themen, Politisches Planspiel, Sozialpraktika, Präventions- und Aufklärungsprogramme (z.B. gegen Rassismus, Antisemitismus, Gewalt), Exkursionen zu Ausstellungen zu politischen Themen, Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie (Items 11-18). Hier geben mindestens die Hälfte der Befragten an, an diesen Formaten teilgenommen zu haben. Weniger als ein Drittel der Befragten nahmen an den in der Abbildung 22 oben aufgeführten Formaten teil (Items 1-6), wie der Schülerzeitung, Schulparlament, Versammlung der Schülervorteiler\_innen oder einem Kinder- und Jugendparlament.

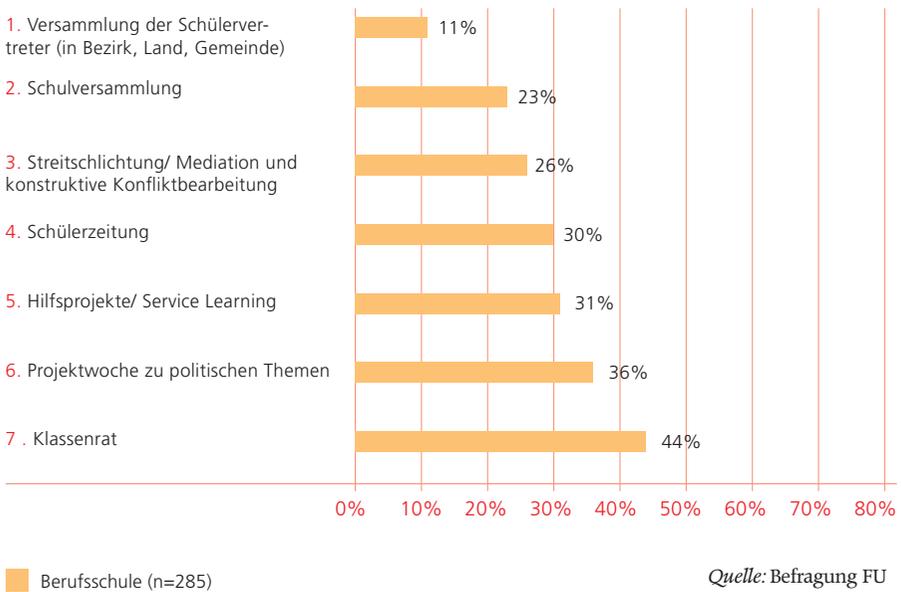
Unterschiede zwischen den Schulformen sind, wie bereits berichtet, kaum festzustellen. Dies gilt auch bei der Betrachtung der älteren Jahrgänge. Da zum einen das Antwortverhalten der älteren Jahrgänge dem der jüngeren Jahrgänge entspricht und zum anderen bei vielen Formaten aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht für alle Schulformen Aussagen getroffen werden können, wird auf die grafische Darstellung der Jahrgangsstufen 11-13 verzichtet.

Im Hinblick auf die Teilnahme an demokratiebezogenen Angeboten von Berufsschüler\_innen ist festzuhalten, dass diese insgesamt weniger an Formaten teilnehmen, dabei noch am stärksten am Klassenrat oder an Projektwochen zu politischen Themen (Item 6 und 7).<sup>47</sup> Einige Formate

<sup>47</sup> Da die Stichprobe der Berufsfachschüler\_innen bei allen Formaten zu gering ist (n=<30), erfolgte hier keine Auswertung.

werden von weniger als einem Drittel angenommen (Items 1-5). Im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen fallen die Anteile der Berufsschüler\_innen zumeist ähnlich aus. Unterschiede zeigen sich vor allem bei Formaten wie Schulversammlung und Projektwochen zu politischen Themen – hier liegen die Anteile bei den Berufsschüler\_innen deutlich unter den Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen. Demgegenüber liegt der Anteil derjenigen, die an einer Berufsschule eine Schülerzeitung betreiben, deutlich über dem berichteten Anteil an allgemeinbildenden Schulen. Allerdings ist hierbei die geringe Fallzahl bei den Berufsschüler\_innen zu beachten. Zweitens könnte in Anlehnung an die Interpretation zuvor vermutet werden, dass angesichts der Größe beruflicher Schulen mit einer Vielzahl an Bildungsgängen vor allem diejenigen Schüler\_innen von der Umsetzung des Formats „Schülerzeitung“ berichtet haben, die sich selbst daran beteiligen.

Abb. 23: *An welchen Angeboten hast Du teilgenommen? — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsschulen, in Prozent*



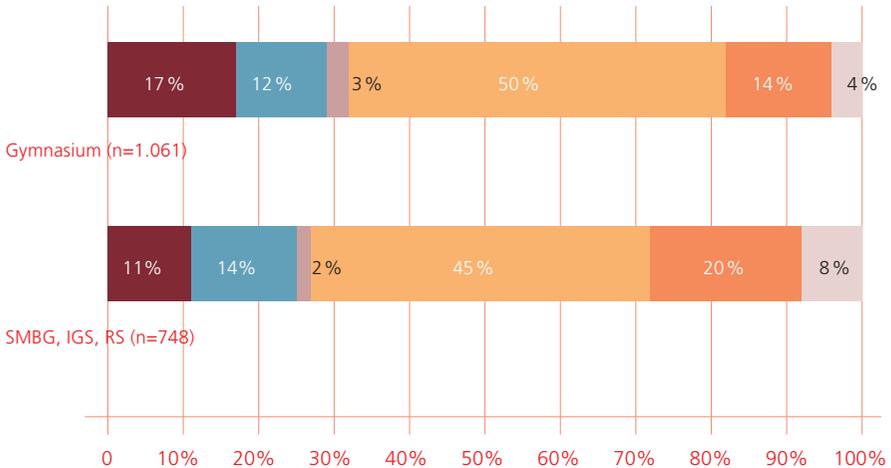
### 3.4.4 Externe Akteure im (Politik-) Unterricht: Möglichkeit des Perspektivwechsels?

Die Einbindung schulexterner Personen kann für die Demokratiebildung einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie die Möglichkeit bietet, Themen vertieft zu behandeln und andere Perspektiven in den Schulalltag einzubinden (s.o.).

Daher wurden die Schüler\_innen danach gefragt, ob in den letzten 12 Monaten externe Akteure wie Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten (z.B. „Schule ohne Rassismus“) oder ähnliches eingeladen wurden. Die Anteile derjenigen, die angeben, dass externe Akteure, ob im Politikunterricht oder in einem anderen Fach, das bestehende Angebot erweiterten, reichen von 19 % (bei den Berufsschüler\_innen) bis 45 % (bei den Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 von Gymnasien). Dies verdeutlicht einmal mehr die Spannweite zwischen den Schulformen. Im Vergleich zu den oben abgefragten demokratiebezogenen Angeboten lässt sich zusammenfassen, dass grundsätzlich eine Öffnung von Schule stattfindet und Schüler\_innen außerschulische Angebote wahrnehmen.

Abbildung 24 veranschaulicht die Einbindung externer Akteure in den Schulen der befragten Schüler\_innen der 9.-10. Jahrgangsstufen von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“. Insgesamt geben ca. die Hälfte (zwischen 45 und 50 %) der Befragten an, dass keine externen Akteure das demokratiebezogene Angebot an den Schulen erweiterten. Zwischen 27 und 32 % geben an, dass außenstehende Personen in den Unterricht – ob im Politikunterricht oder in einem anderen Fach – eingeladen wurden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Frage nicht beantworten konnten, fällt bei den sonstigen allgemeinbildenden Schulen mit ca. 20 % höher aus als bei den Gymnasien. Diese hohen Werte sind ggf. durch Zuordnungsschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erklären. Diese sind unter Umständen nicht immer sicher, ob es sich um „externe Gäste“ handelt oder nicht.

Abb. 24: „Wurden in Deinem Unterricht in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten oder ähnlichem eingeladen?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Prozent



■ = ja, im Politikunterricht

Quelle: Befragung FU

■ = ja, in einem anderen Fach

■ = im Politikunterricht und in einem anderen Fach

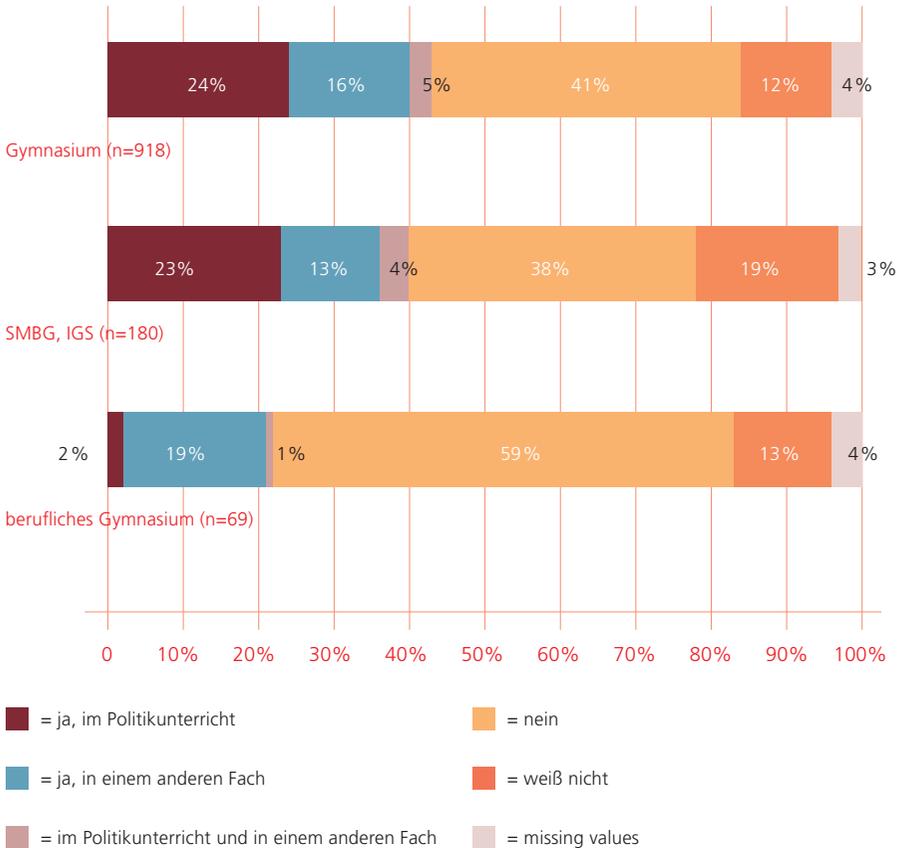
■ = nein

■ = weiß nicht

■ = missing values

In den höheren Jahrgangsstufen erfolgt aus Sicht der befragten Schüler\_innen ebenfalls nur teilweise eine Einbindung externer Akteure. Die Anteile liegen zwischen rund 22 % bei beruflichen Gymnasien und ca. 45 % bei Gymnasien. Damit geschieht die Einbindung externer Akteure in den Schulalltag zum Zwecke der politischen Meinungsbildung in beruflichen Gymnasien bei Beachtung der geringen Fallzahlen und einer vorsichtigen Interpretation nur halb so häufig wie in den anderen Gymnasien.

Abb. 25: „Wurden in Deinem Unterricht in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten oder ähnlichem eingeladen?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Prozent

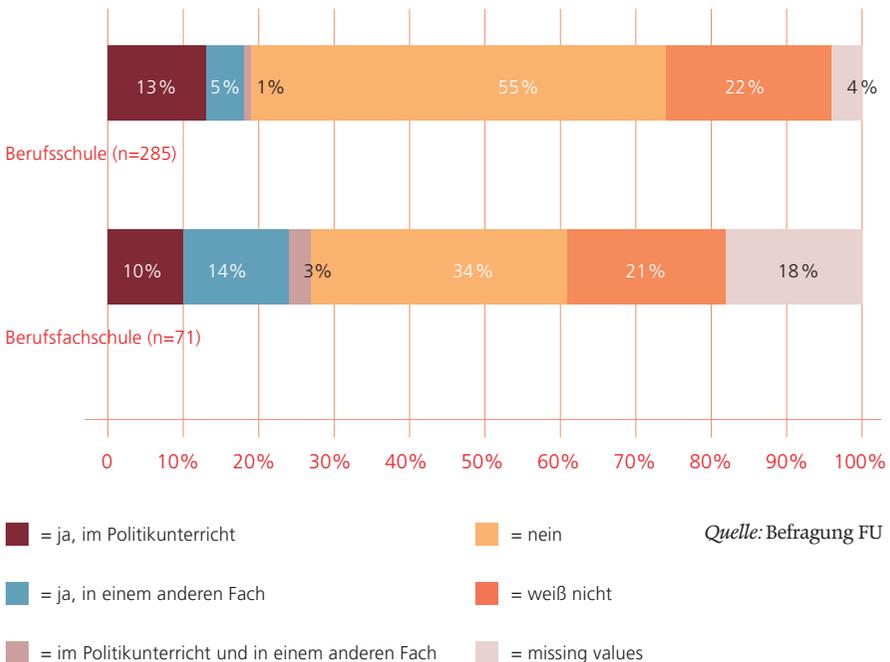


Anmerkung: Die geringe Abweichung von 100 Prozent im Total ist rundungsbedingt.

Quelle: Befragung FU

Die geringen Werte bei der Einbindung externer Personen an beruflichen Gymnasien lassen sich auch an Berufsfachschulen, insbesondere aber an Berufsschulen feststellen. Wie nachstehender Abbildung 26 zu entnehmen ist, geben lediglich zwischen 19 und 27 % der Schüler\_innen an, dass bei ihnen externe Akteure das schulische Angebot im Bereich der politischen Bildung und Demokratiebildung erweitern.

Abb. 26: „*Wurden in Deinem Unterricht in den letzten 12 Monaten Politiker\_innen oder Menschen aus Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten oder ähnlichem eingeladen?*“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Prozent



Diese verhältnismäßig niedrigen Werte bei beruflichen Gymnasien, Berufsschulen und Berufsfachschulen sind insofern bemerkenswert, weil sich die Frage nicht nur auf die Einbindung Externer im Rahmen des Politikunterrichts, sondern auf den Unterricht insgesamt bezog. Daher bietet der zum Teil geringere Stundenumfang an Politikunterricht auch keinen Erklärungs-

ansatz für diesen Befund. Der besonders niedrige Wert in Berufsschulen lässt sich unter Umständen durch eine andere Gestaltung des Schuljahres erklären. Oftmals findet der Unterricht blockweise statt (z.B. zwei Wochen Schule, zwei Wochen betriebliche Praxis), d.h. die Terminfindung mit Externen könnte hierdurch erschwert sein. Diese Besonderheit trifft auf berufliche Gymnasien und Berufsfachschulen mit nur unwesentlich höheren Anteilen in der Regel nicht zu. An der Stelle sei allerdings erneut auf die geringe Fallzahl der Befragten der jeweiligen Schulformen verwiesen.

### 3.4.5 Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe?

Wie bereits beschrieben, ist die Umsetzung politischer Bildung und Demokratiebildung nicht nur unmittelbar an den Politikunterricht gebunden, sondern kann als schulische Querschnittsaufgabe und als Prinzip aller Fächer verstanden werden, wenn demokratiebezogene Themen aufgegriffen werden. Im vorigen Abschnitt wurden die außerunterrichtlichen Angebote in den Blick genommen. Darüber hinaus wurden die Schüler\_innen auch gefragt, ob und in welchem Maße relevante Themen der politischen Bildung als Querschnittsthemen in anderen Fächern vermittelt wurden. Hierfür wurden den Schüler\_innen elf demokratiebezogene Themen vorgelegt, mit der Bitte anzugeben, wie stark diese bisher im Unterricht vertreten waren.<sup>48</sup>

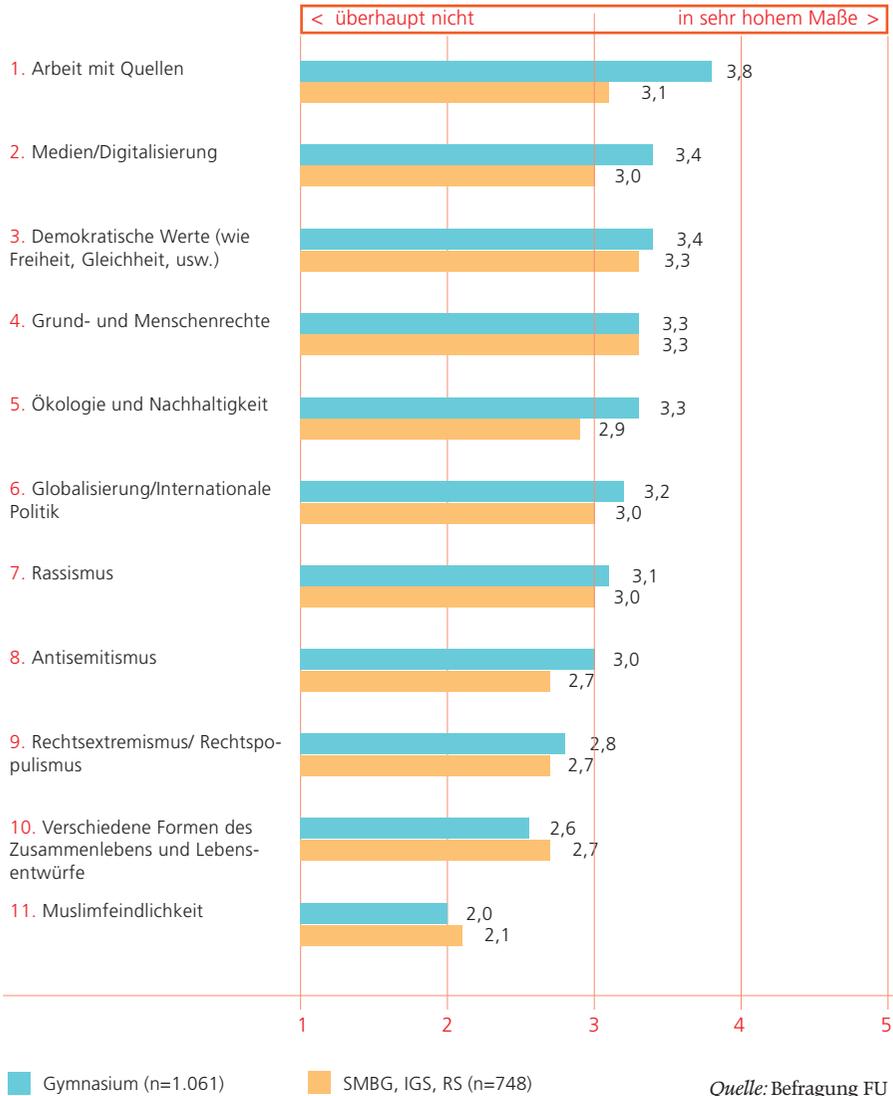
Wie die Abbildung 27 und 28 veranschaulichen, erfolgt unabhängig davon, welche Jahrgangsstufe oder Schulform die Schüler\_innen besuchen, nur teilweise eine Umsetzung von demokratiebezogenen Inhalten in anderen Fächern. So geben die Befragten mehrheitlich an, dass die meisten Aspekte bisher nur teilweise Thema in anderen Fächern als dem Politikunterricht waren.

Aus Sicht der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 erfolgt sowohl in Gymnasien als auch in den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ nur stellenweise eine Umsetzung demokratiebezogener Inhalte außerhalb des Politikunterrichts. So waren neun der insgesamt elf genannten Inhalte bisher nur teilweise Thema (Items 2-10; als „teilweise“ werden hier Mittelwerte unter 3,5 gewertet). Hierzu gehören Medien/ Digitalisierung, Demokratische Grundwerte, Grund- und Menschenrechte, Ökolo-

---

48 Die Skala reicht von „überhaupt nicht“ (Wert 1) bis „in sehr hohem Maße“ (Wert 5)

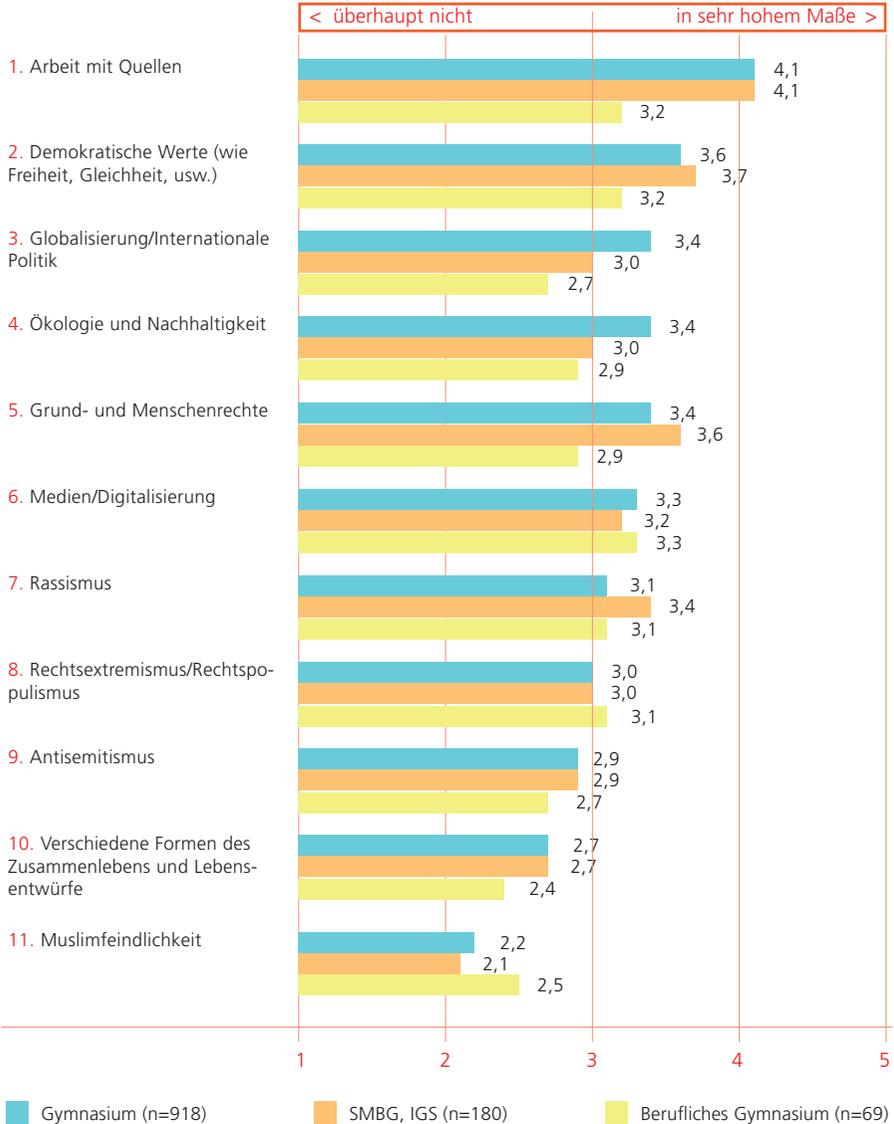
Abb. 27: „Wie stark waren die folgenden Inhalte außerhalb des Faches Politik vertreten?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulform, in Mittelwerten



gie- und Nachhaltigkeit, Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus und verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe. Die „Arbeit mit Quellen“- wobei es sich v.a. um eine Methode handelt – erfolgt bei den Gymnasialschüler\_innen in hohem Maße, bei den anderen Schulformen hingegen nur teilweise. Muslimfeindlichkeit war bislang bei beiden Schüler\_innengruppen kaum ein Thema in anderen Fächern. Wenngleich aus Sicht der Schüler\_innen von Gymnasien hier etwas stärker demokratiebezogene Inhalte außerhalb des Politikunterrichts thematisiert wurden, so sind grundlegende Unterschiede zwischen beiden Schulformgruppen nicht festzustellen und bei beiden ist zu konstatieren, dass politikbezogene Inhalte nur teilweise außerhalb des Politikunterrichts thematisiert werden.

Das skizzierte Antwortverhalten spiegelt sich in den höheren Jahrgangsstufen und bei den Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien wider. Aus Sicht der Befragten findet die Vermittlung der politikfeldbezogenen Inhalte nur teilweise außerhalb des Politikunterrichts statt. So nehmen die Befragten acht der 11 genannten Aspekte außerhalb des Politikunterrichts nur teilweise wahr (Items 3-10). Wie bei den unteren Jahrgangsstufen sind dies u.a. Ökologie und Nachhaltigkeit, Grund- und Menschenrechte, Medien/Digitalisierung, Rassismus, Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus und Antisemitismus. Häufiger werden das „Arbeiten mit Quellen“, demokratische Werte und Globalisierung/ Internationale Politik außerhalb des Politikunterrichts vermittelt. Das Thema Muslimfeindlichkeit wird aus Sicht der Befragten nur wenig in anderen Fächern vermittelt. Im Vergleich der Schulformen fallen die tendenziell etwas niedrigeren Werte bei beruflichen Gymnasien auf – ein Befund, der ebenso für den Politikunterricht gilt. Interessanterweise gibt es hierbei auch die gleichen Ausnahmen: In den befragten beruflichen Gymnasien spielen die Themen Rassismus, Rechtspopulismus und Muslimfeindlichkeit sowohl im Politikunterricht als auch in anderen Fächern eine verhältnismäßig größere Rolle.

Abb. 28: „Wie stark waren die folgenden Inhalte außerhalb des Faches Politik vertreten?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulform, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

In den befragten Berufsschulen und Berufsfachschulen fallen die Zustimmungswerte nochmals geringer aus (vgl. Abb. 29). Dies bedeutet, dass aus Sicht der Schüler\_innen außerhalb des Politikunterrichts politische Themen nur eingeschränkt vermittelt werden. So spielen bei der befragten Stichprobe neben der Muslimfeindlichkeit auch Rechtsextremismus/ Rechtspopulismus, Antisemitismus und Globalisierung/ Internationale Politik in anderen Fächern kaum eine Rolle.

Unabhängig von Schulform und Jahrgangsstufe zeigt sich anhand des Antwortverhaltens, dass „Politische Bildung als inhaltliche Querschnittsaufgabe“ bisher nur unzureichend umgesetzt wird. Dies entspricht den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung von Gerold/ Schneider, die ebenfalls eine „mäßige Demokratiebildung“ an den Schulen konstatieren.<sup>49</sup>

### 3.4.6 Demokratische Mitbestimmung in der Schule?

Zur Erfassung der politischen Bildung an Schulen wurden neben dem Politikunterricht und der Umsetzung der politischen Bildung als Querschnittsaufgabe auch der Aspekt einer demokratischen Schulkultur bzw. eines demokratischen Schulklimas in den Blick genommen. Da angenommen werden kann, dass diese für eine gesamte Schule stehen und nicht, wie bei den zuvor beschriebenen Aspekten, je nach besuchter Jahrgangsstufe unterschiedlich wahrgenommen werden, erfolgt in diesem Zusammenhang keine Differenzierung nach Jahrgängen. Es wird lediglich nach besuchter Schulformgruppe differenziert.

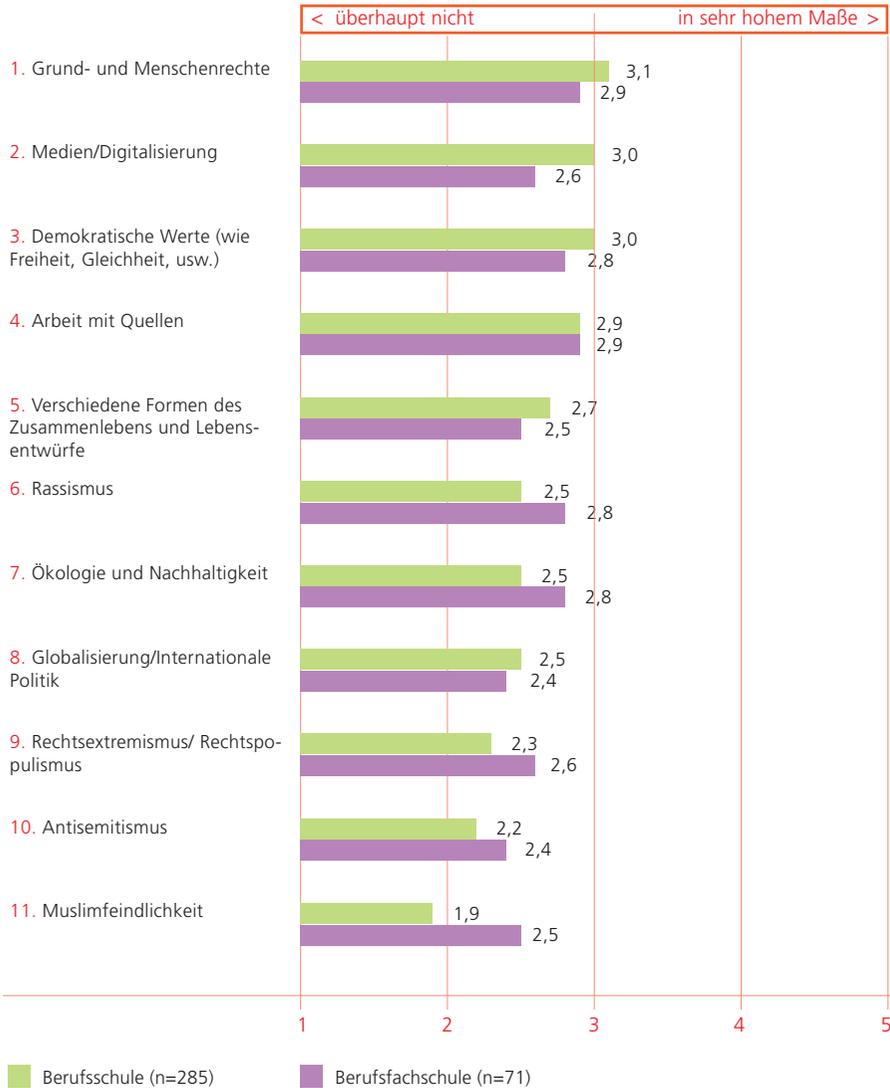
Zur Erfassung des Schulklimas wurden den Befragten acht Items vorgelegt, die unterschiedliche Dimensionen einer demokratischen Schulkultur abbilden. Die Schüler\_innen hatten die Möglichkeit, anhand der vorgelegten Items mittels einer fünfstufigen Skala einzuschätzen, inwieweit sie dem Vorhandensein einzelner Aspekte eines demokratischen Schulklimas an ihrer Schule zustimmen. Im Rahmen der Auswertung wurden die einzelnen Antworten dann zum Mittelwertindex „Schulklima“ (Item 9) verrechnet, um das Konstrukt zu quantifizieren.

Wie nachstehende Abbildung 30 veranschaulicht, zeichnen sich die Schulen aus Sicht der Befragten überwiegend durch eine demokratische Schul-

---

<sup>49</sup> So nehmen Themen der Demokratiebildung bei knapp drei Viertel der Befragten einen mittleren Stellenwert im Unterricht ein; vgl. Gerold/Schneider 2018:19

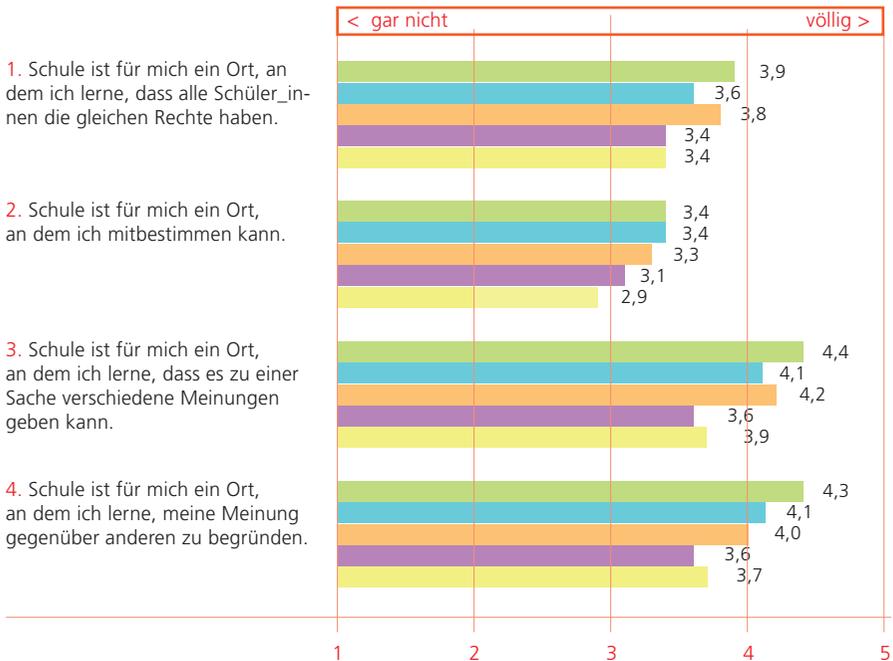
Abb. 29: „Wie stark waren die folgenden Inhalte außerhalb des Faches Politik vertreten?“ — Aussagen der Schüler\_innen in Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

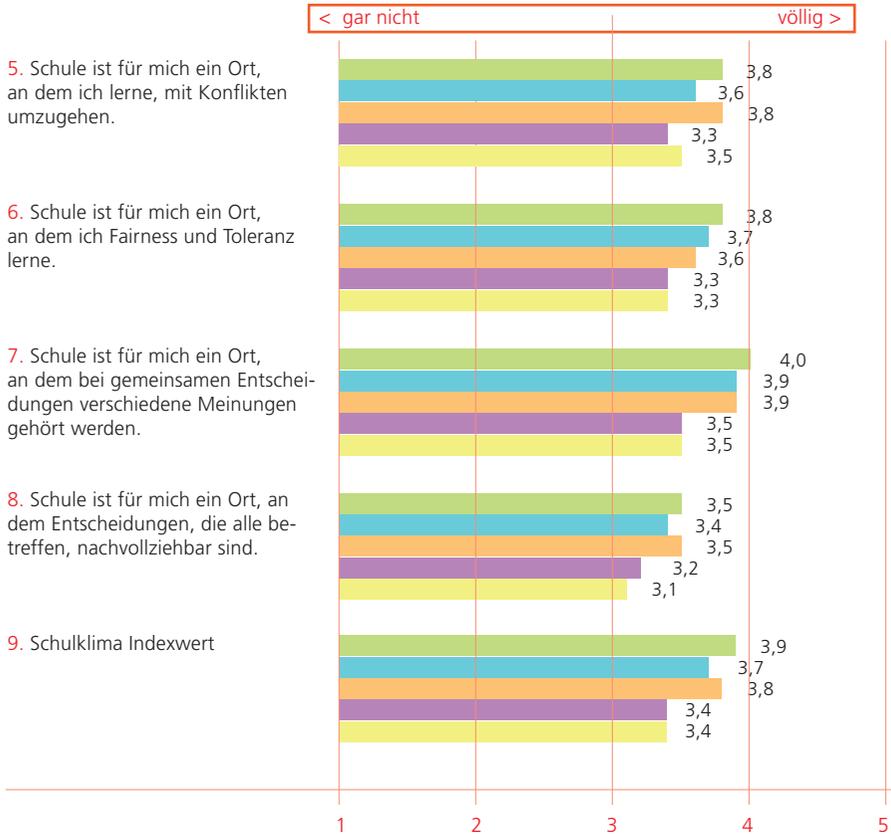
kultur aus. Insgesamt wird dabei v.a. die Meinungsvielfalt an Schulen gelebt. So sind viele der Befragten, unabhängig davon, welche Schulform sie besuchen, eher der Meinung, die Schule sei ein Ort, an dem sie lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann (Item 3) sowie ihre eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen. In der differenzierten Betrachtung nach Schulformen zeigen sich gewisse Unterschiede. Während sich aus Sicht der Befragten die allgemeinbildenden Schulformen durch ein demokratisches Schulklima auszeichnen, nehmen Schüler\_innen von Berufsschulen und Berufsfachschulen eine demokratische Schulkultur weniger stark ausgeprägt wahr.<sup>50</sup>

Abb. 30: „Wie nimmst Du Deine Schule wahr?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen nach Schulform, in Mittelwerten



50

Mit einem Cronbachs Alpha von 0,87 ist der Index intern konsistent.



- Gymnasium (n=2.000)
- Berufliches Gymnasium (n=69)
- SMBG, IGS, RS (n=937)
- Berufsschule (n=285)
- Berufsfachschule (n=71)

Quelle: Befragung FU

## SCHULKLIMA IN AUSGEWÄHLTEN BUNDESLÄNDERN

Fragen des Schulklimas wurden auch nach Bundesländern ausgewertet. Diesbezüglich zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede. Der Indexwert schwankt bei Gymnasien der Jahrgangsstufen 9-10 zwischen 3,7 (Niedersachsen) und 4,0 (Brandenburg), d.h. die Schüler\_innen sind in den Bundesländern weitgehend gleichermaßen zufrieden. Gleiches gilt für die sonstigen allgemeinbildenden Schulen, hier beschreiben Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (Index jeweils 3,6) und Niedersachsen (4,0) die beiden Ränder im Antwortverhalten (vgl. Tabellen A8 und A9).

### 3.5 Politisches Interesse, Engagement und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler

#### 3.5.1 Interesse an Politik — Politik als elitäres Projekt?

Geleitet von einem umfassenden Verständnis von Aufgaben der politischen Bildung (vgl. Kapitel 2.3) richtet sich der Fokus der Untersuchung neben den schulischen Angeboten auch auf die „Politikkompetenz“, politische Einstellungen und die politische sowie soziale Partizipation der Schüler\_innen. Hierzu gehören das Interesse an politischen Fragen im Allgemeinen, das Vertrauen in politische Gruppen und Organisationen, die Zufriedenheit mit dem politischen System, Einstellungen zu demokratischen Grundwerten und sozialen Gruppen. Die Untersuchung dieser Aspekte kann erste Annahmen zum Outcome liefern, inwiefern Schüler\_innen „politisch gebildet“ sind bzw. wie sie sich durch Interesse und Handlungsbereitschaft zu politischen Fragen auszeichnen.

In einer ersten Annäherung wurde gefragt, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt für Politik interessieren. Sie hatten die Möglichkeit, auf einer fünfstufigen Skala ihr Interesse an Politik anzugeben. In den Jahrgangsstufen 9-10 geben sowohl Schüler\_innen, die ein Gymnasium besuchen als auch Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ insgesamt an, sich „mittelmäßig“ für Politik zu interessieren (Mittelwert von 3,2 bzw. 2,9). Das Interesse der Gymnasialschüler\_innen fällt dabei etwas höher als das der Vergleichsgruppe aus.

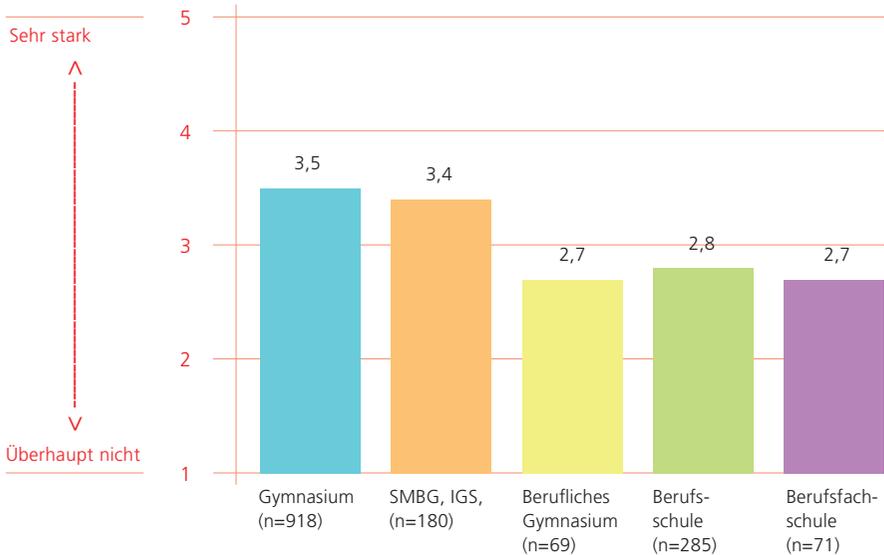
Abb. 31: „Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Das Interesse an Politik nimmt bei den höheren Jahrgangsstufen der Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ etwas zu. Insgesamt fällt das Interesse bei Schüler\_innen von Gymnasien am größten aus. Gemeinsam mit den sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist das Interesse an Politik in Gymnasien deutlich stärker ausgeprägt als in den anderen Schulformen.

Abb. 32: „Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Auch wenn sich ein Teil der Unterschiede dadurch erklärt, dass an Gymnasien und den sonstigen allgemeinbildenden Schulen einige Schüler\_innen das Leistungsfach Politik gewählt haben und bei diesen erwartbar ein hohes bzw. sehr hohes Interesse besteht, fallen die Unterschiede zwischen diesen beiden Schulformgruppen einerseits und den drei anderen Schulformen andererseits ins Auge. Auch hier sei allerdings auf die geringeren Fallzahlen der Berufs- und Berufsfachschüler\_innen sowie der Schüler\_innen an beruflichen Gymnasien verwiesen.

## INTERESSE NACH PERSONENBEZOGENEN MERKMALEN

Analog zum bisherigen Forschungsstand interessieren sich Männer in etwas stärkerem Maße für Politik als Frauen (vgl. z.B. Gille 2016, Reinhardt/Tillmann 2002, Schneekloth 2015). Werden die Aussagen von Schülerinnen und Schülern über alle Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg

betrachtet, so liegt der Mittelwert bei Mädchen mit 3,1 etwas unter dem Wert von 3,4 bei Jungen (vgl. Tabelle A10). Erfolgt eine Differenzierung nach Geschlecht, besuchter Jahrgangsstufe und Schulform werden die bisherigen Forschungsergebnisse ebenfalls bestätigt: So liegt der Mittelwert von männlichen Teilnehmern, die die 9. oder 10. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums besuchen bei 3,4, bei den weiblichen Schülerinnen bei 3,1 (n=400, bzw. n=577).<sup>51</sup>

Keinerlei Unterschiede gibt es hingegen bei den Schüler\_innen mit und ohne Migrationshintergrund, sowohl bezogen auf die Gesamtkohorte (vgl. Tabelle A11) als auch auf Ebene der besuchten Jahrgangsstufe und Schulform.<sup>52</sup>

Nicht nur bei dem individuellen Merkmal des Geschlechts gibt es Unterschiede, sondern auch bei der Unterscheidung nach dem Bildungsgrad der Eltern sowie dem kulturellen Kapital der Schüler\_innen, abgebildet durch die Frage nach der Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher. Schüler\_innen mit einem hohen kulturellen Kapital geben verstärkt an, sich für Politik zu interessieren (Mittelwert 3,4), während dies bei Schüler\_innen mit geringem kulturellem Kapital mit einem Mittelwert von 2,8 weniger ausgeprägt der Fall ist. In der Tendenz Ähnliches lässt sich über Schüler\_innen sagen, deren Eltern über einen hohen bzw. einen geringen Bildungsabschluss verfügen (vgl. Tabellen A12 und A13).<sup>53</sup>

Zu den wesentlichen Einflussgrößen für das politische Interesse zählen in der Regel das Alter, das Geschlecht und der Bildungshintergrund, ein so genannter Migrationshintergrund führt selten zu Unterschieden im Interesse. Bestätigt werden Ergebnisse anderer Studien, dass mit wachsendem Alter und höherer Bildung das Interesse zunimmt (Gille 2016; Schneekloth 2015, van Deth 2000). Erklärt wird dies mit der Komplexität und dem hohen Abstraktionsniveau von Politik. Bestätigen lässt sich ebenfalls der

51 Bei den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) der 9. und 10. Jahrgangsstufe liegt der Mittelwert von Schülerinnen bei 2,9 und von Schülern bei 3,0. Die Mittelwert-Differenzen der Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen und den beruflichen Schulen fallen ähnlich aus.

52 So liegt der Mittelwert von Schüler\_innen, die die 9. oder 10. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums besuchen, sowohl bei Schüler\_innen mit Migrationshintergrund als auch ohne Migrationshintergrund bei 3,2 (n=302 bzw. n=709).

53 Beide Befunde gelten für die Gesamtkohorte als auch auf Ebene der Schulformen und besuchten Jahrgangsstufen. So liegt der auf das politische Interesse bezogene Mittelwert von Gymnasiast\_innen, der 9./ 10. Jahrgangsstufen, die über ein hohes kulturelles Kapital verfügen bei 3,4 (n=655) und bei Schüler\_innen mit einem geringen kulturellen Kapital bei 3,0 (n=131).

Gender Gap, der Befund, dass Mädchen und jüngere Frauen weniger an politischen Themen interessiert sind (ebd.). In einer Studie aus Sachsen-Anhalt von 2002 zeigen sich Jungen z.B. drei mal stärker politisch interessiert als Mädchen (Reinhardt/ Tillmann 2002). Aufgrund der allgemein feststellbaren etwas höheren Bildungsaffinität von Mädchen (Abschlüsse, Studium) wäre zwar eigentlich auch ein höheres Interesse erwartbar. Das Gegenteil wird häufig mit einer stärkeren Neigung zu sozialem Engagement, welches von einem engen Politikbegriff ausgeklammert wird und der möglichen Ablehnung gegenüber Merkmalen von Politik wie Konkurrenz, Konflikt und Machtstrukturen erklärt.

## DISKUSSIONEN ÜBER POLITIK ERFOLGEN *FACE TO FACE*

Interesse an Politik kann sich unter anderem darin ausdrücken, wie häufig die Schülerinnen und Schüler mit anderen Menschen über politische Themen sprechen. Übergreifend lässt sich feststellen, dass sich die meisten Schüler\_innen eher manchmal bis selten über politische Themen austauschen.<sup>54</sup> Eine Diskussion erfolgt dabei eher mit Eltern oder anderen erwachsenen Familienangehörigen als mit anderen Personen.

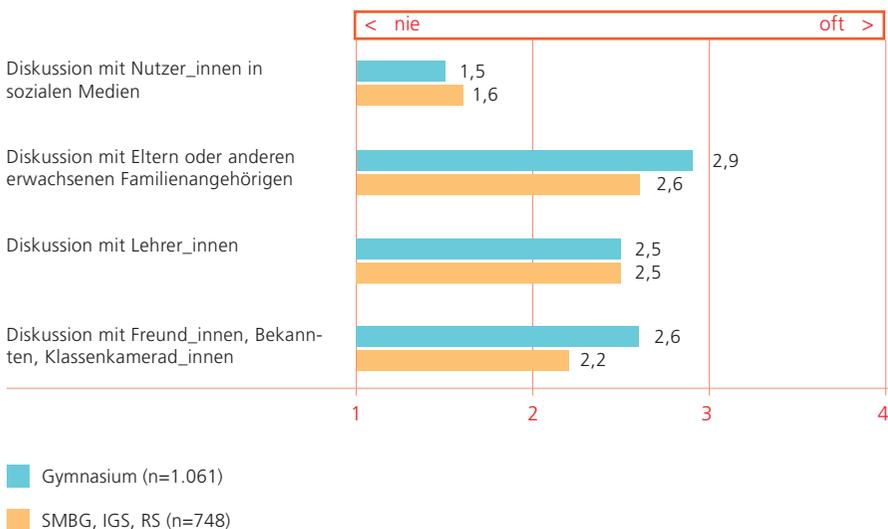
Die Politisierung der Eltern und Familie steht im Zusammenhang mit dem politischen Interesse und der Partizipation(-sbereitschaft) der Kinder (Quintelier 2015; Schulz et al. 2010). Da aber auch Diskussionen mit Lehrkräften vergleichsweise häufig stattfinden, besteht hier für die politische Bildung die Chance, Schüler\_innen mit einem niedrigeren kulturellen Kapital im Elternhaus zu erreichen und mögliche Disparitäten auszugleichen. Interessant ist vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung der sozialen Medien für die Jugendlichen, dass dies zumindest in der Gruppe der Befragten kein zentraler Ort der politischen Kommunikation ist. Politische Kommunikation kann im Kontext von so genannten Radikalisierungsprozessen und dem Missbrauch der Suche junger Menschen nach Identität und Gemeinschaft eine bedeutende Rolle spielen. Dies gilt insbesondere für diesbezüglich sensible Jugendliche (vgl. Neumann et al. 2018/ Baldauf et al. 2018). Im Umkehrschluss bedeutet das für Angebote der politischen Bildung: Lehrkräfte und Schule können politische Kommunikation nutzen, um Alternativen zu antidemokratischen und homogenen Meinungen (Bubbles) darzustellen.

---

<sup>54</sup> Die Schüler\_innen konnten auf einer 4-stufigen Skala angeben, ob sie nie, selten, manchmal oder oft mit den genannten Personengruppen diskutieren.

Differenziert nach Schulformgruppen und Jahrgangsstufen stellt sich die Situation folgendermaßen dar: Abbildung 33 veranschaulicht, wie oft die Befragten der Jahrgangsstufen 9-10 von Gymnasien und „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ mit verschiedenen Akteuren über politische Themen diskutieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass am ehesten eine Diskussion mit Eltern oder anderen erwachsenen Familienangehörigen oder Lehrer\_innen erfolgt. Mit Freunden, Klassenkamerad\_innen oder Bekannten tauschen sich Gymnasialschüler\_innen manchmal, Schüler\_innen der weiteren Schulformen seltener aus. Eine Diskussion mit Nutzer\_innen in sozialen Medien erfolgt bei beiden Schüler\_innengruppen eher selten. Unterschiede zwischen Schüler\_innen an Gymnasien und sonstigen allgemeinbildenden Schulen bestehen bei der Auswahl der Diskussionspartner\_innen. Dies könnte ggf. mit dem größeren politischen Interesse der Gymnasialschüler\_innen in Zusammenhang stehen, eventuell auch mit politikaffineren peer groups.

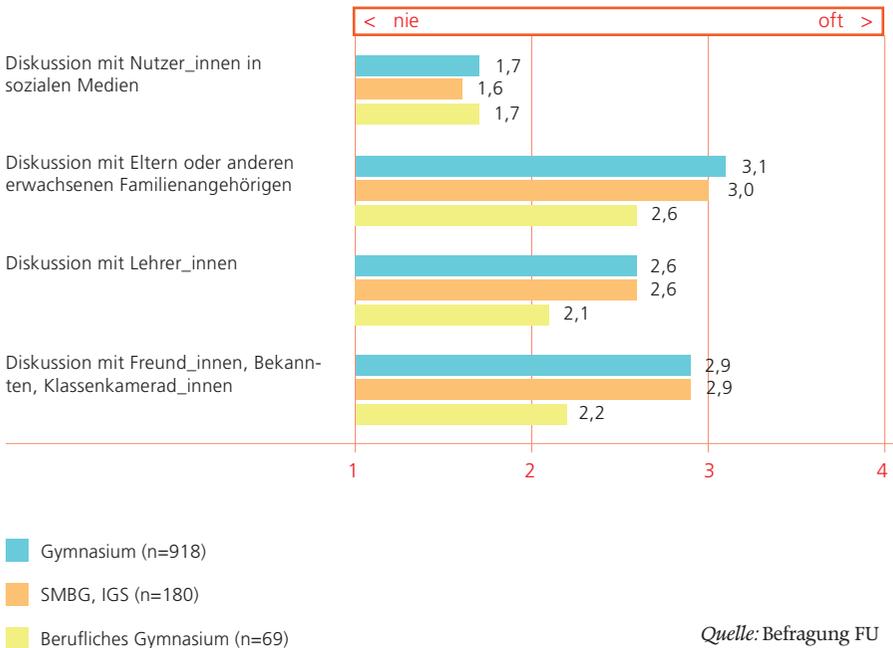
Abb. 33: „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

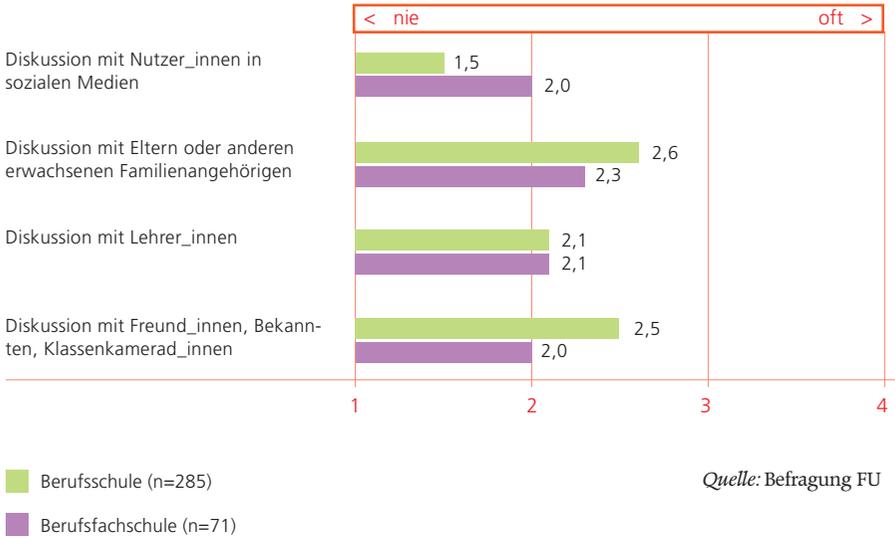
Auch Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen geben an, am häufigsten mit Eltern oder anderen erwachsenen Familienangehörigen zu diskutieren, gefolgt von der Diskussion mit Freund\_innen, Bekannten oder Klassenkamerad\_innen und der Diskussion mit Lehrer\_innen. Ein Austausch erfolgt hier allerdings auch nur manchmal. Die geringere Anzahl der Befragten an beruflichen Gymnasien gibt an, eher selten mit den genannten Akteursgruppen zu diskutieren. Dieser Befund steht im Einklang mit dem geringeren politischen Interesse dieser befragten Personengruppe.

Abb. 34: „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Mittelwerten



Die selteneren Diskussionen mit anderen Personengruppen bei Schüler\_innen an beruflichen Gymnasien finden sich auch bei den Berufs- und Berufsfachschüler\_innen wieder. Abbildung 35 verdeutlicht dies bei Beachtung geringerer Fallzahlen und entsprechender vorsichtiger Interpretation.

Abb. 35: „Wie oft diskutierst Du über Politik?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten



### 3.5.2 Vertrauen oder Misstrauen: Einstellungen zu Institutionen und Akteuren?

Neben dem vorhandenen Interesse an politischen Themen und der Diskussion politischer Inhalte wurden die Schüler\_innen nach ihrem Vertrauen in (politische) Gruppen und Organisationen gefragt. Vertrauen in das politische System ist eine Voraussetzung für das Bestehen repräsentativer Demokratien und damit für die politische Bildung von Bedeutung.

Im Rahmen der Befragung wurde den Schüler\_innen zwölf für das politische System relevante Institutionen/Akteure vorgelegt, verbunden mit der Bitte, auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, wieviel Vertrauen sie den genannten Gruppen und Organisationen entgegenbringen.

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass die meisten Befragten nur sehr

wenigen Institutionen (2 von 12) viel Vertrauen entgegenbringen.<sup>55</sup> Ein Großteil der Befragten hat den genannten Akteuren gegenüber nur teilweise oder sogar wenig Vertrauen.

Nachstehende Abbildung 36 veranschaulicht das den genannten Organisationen und Gruppen entgegengebrachte Vertrauen von Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 von Gymnasien sowie den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“. Die Akteure sind nach entgegengebrachtem Vertrauen aufsteigend sortiert: D.h. die Organisationen und Gruppen, die mehr Vertrauen genießen sind unten aufgeführt, die Organisationen und Gruppen, die weniger Vertrauen genießen, sind weiter oben abgebildet.

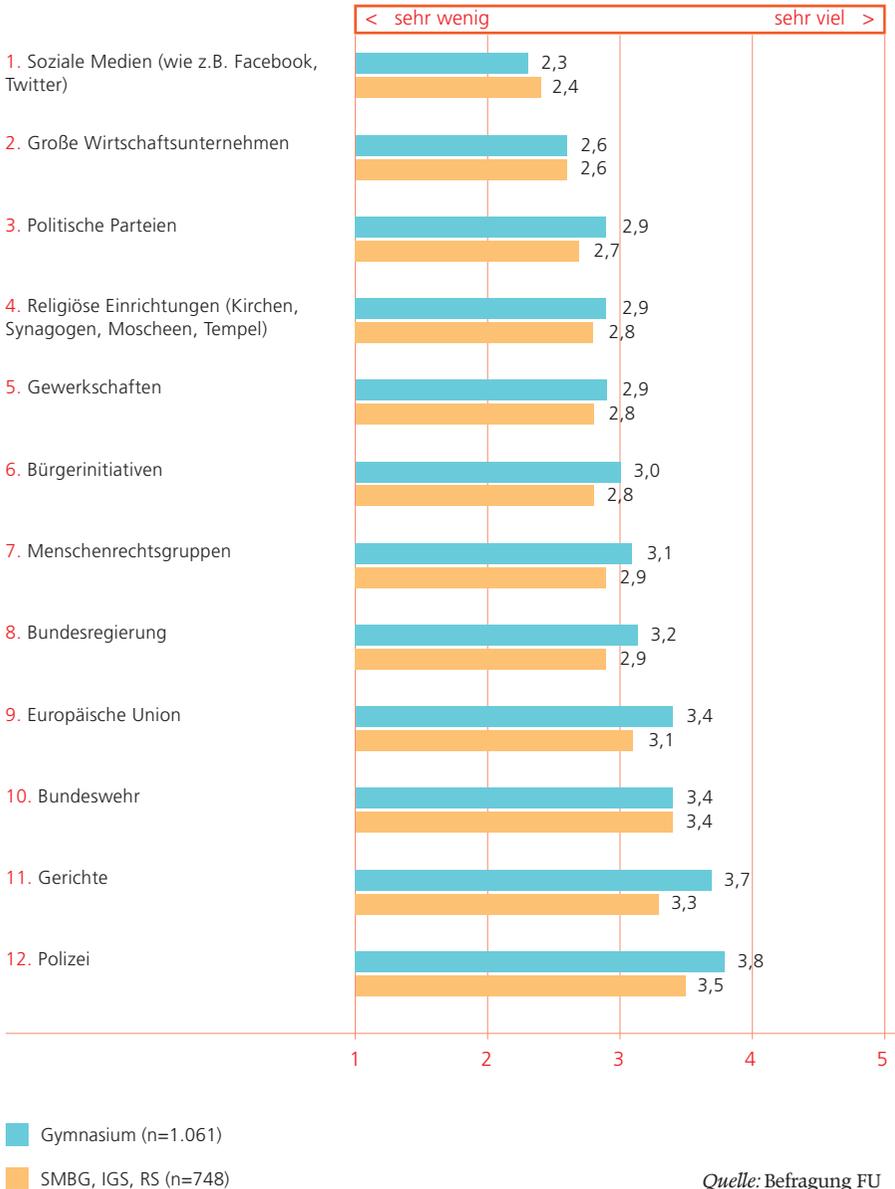
Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 geben an, nur Gerichten und Polizei viel Vertrauen entgegenzubringen (Mittelwerte von 3,5 - 3,8),<sup>56</sup> Sozialen Medien (wie z.B. Facebook, Twitter) wird wenig, den restlichen Gruppen und Organisationen teilweise vertraut. Zu letztgenannter Gruppe gehören u.a.: Große Wirtschaftsunternehmen, politische Parteien, religiöse Einrichtungen, Bürgerinitiativen, Menschenrechtsgruppen oder die Bundesregierung. Mit nur einer Ausnahme (sozialen Medien) bringen Schüler\_innen von Gymnasien den angegebenen Institutionen und Akteuren mehr Vertrauen entgegen als die Schüler\_innen der weiteren allgemeinbildenden Schulformen.

---

55 Analog zu den anderen Gruppierungen wurde festgelegt, dass Mittelwerte zwischen ab 3,5 gleichzusetzen sind mit hohem Vertrauen. Ein teilweises Vertrauen liegt vor bei Mittelwerten zwischen 2,5 und 3,4. Geringes Vertrauen liegt vor bei Mittelwerten zwischen 1,5 und 2,4. Werte unter 1,5 wurden als kein Vertrauen eingestuft. Zum Teil kann es sich bei den Abstufungen um eine „künstliche Trennung“ handeln, da der Mittelwertunterschied zwischen 3,5 und 3,4 zwei unterschiedliche Gruppen beschreibt, während der Unterschied zwischen 3,4 und 2,5 zwar beträchtlich (und ggf. statistisch signifikant) ist, beide Mittelwerte jedoch gleich zugeordnet werden. Der Grund für eine solche Einteilung ist vor allem die notwendige zusammenfassende Darstellung. Im Fragebogen gab es folgende Antwortkategorien „Sehr wenig Vertrauen“ (mit 1 codiert); „wenig Vertrauen“ (2); „teils/teils“ (3); „Viel Vertrauen“ (4) und „sehr viel Vertrauen“ (5). Darüber hinaus hatten die Schüler\_innen die Gelegenheit, „kenne ich nicht“ anzukreuzen.

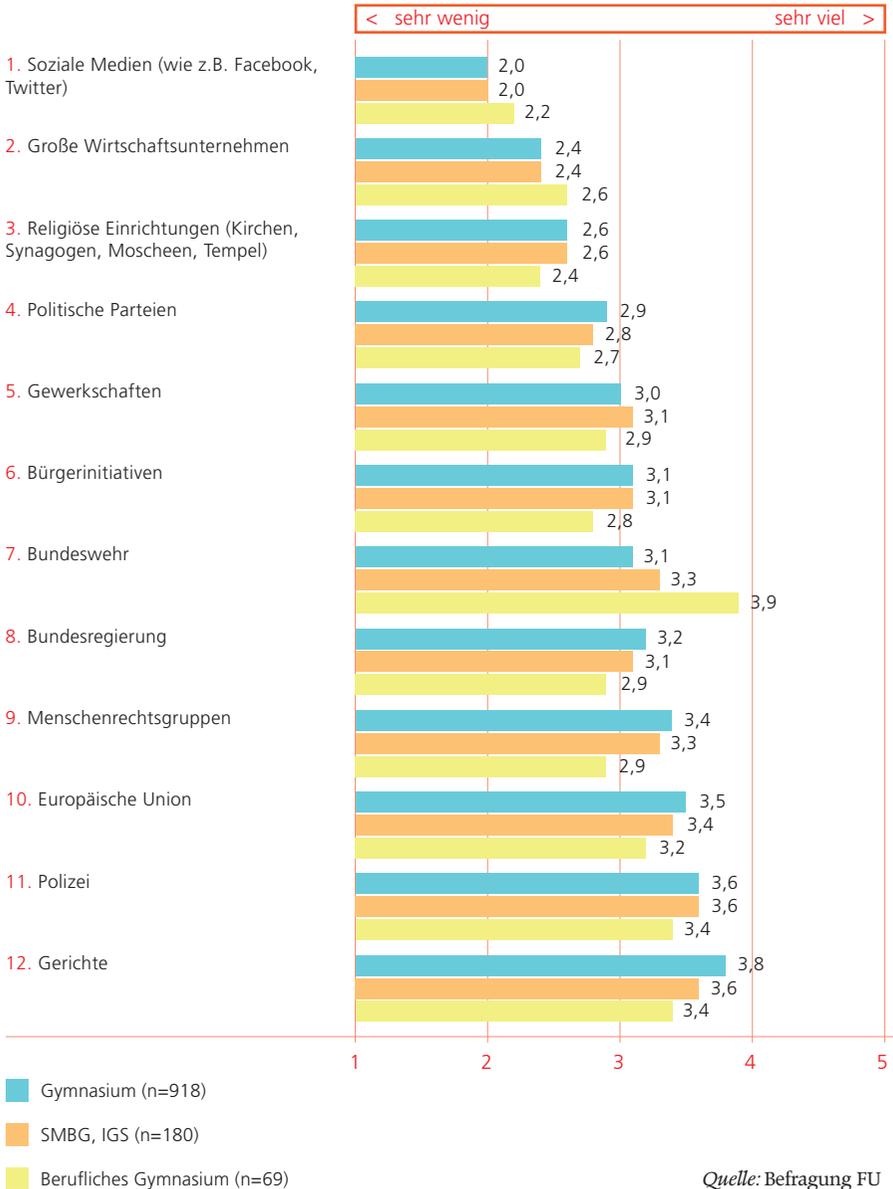
56 Eine Ausnahme bilden die Gerichte: die Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ geben hier an, diesen nur teilweise zu vertrauen. Der Mittelwert von 3,3 liegt in diesem Falle noch unter dem Wert bezogen auf das Vertrauen in die Bundeswehr (3,4).

Abb. 36: „Wieviel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



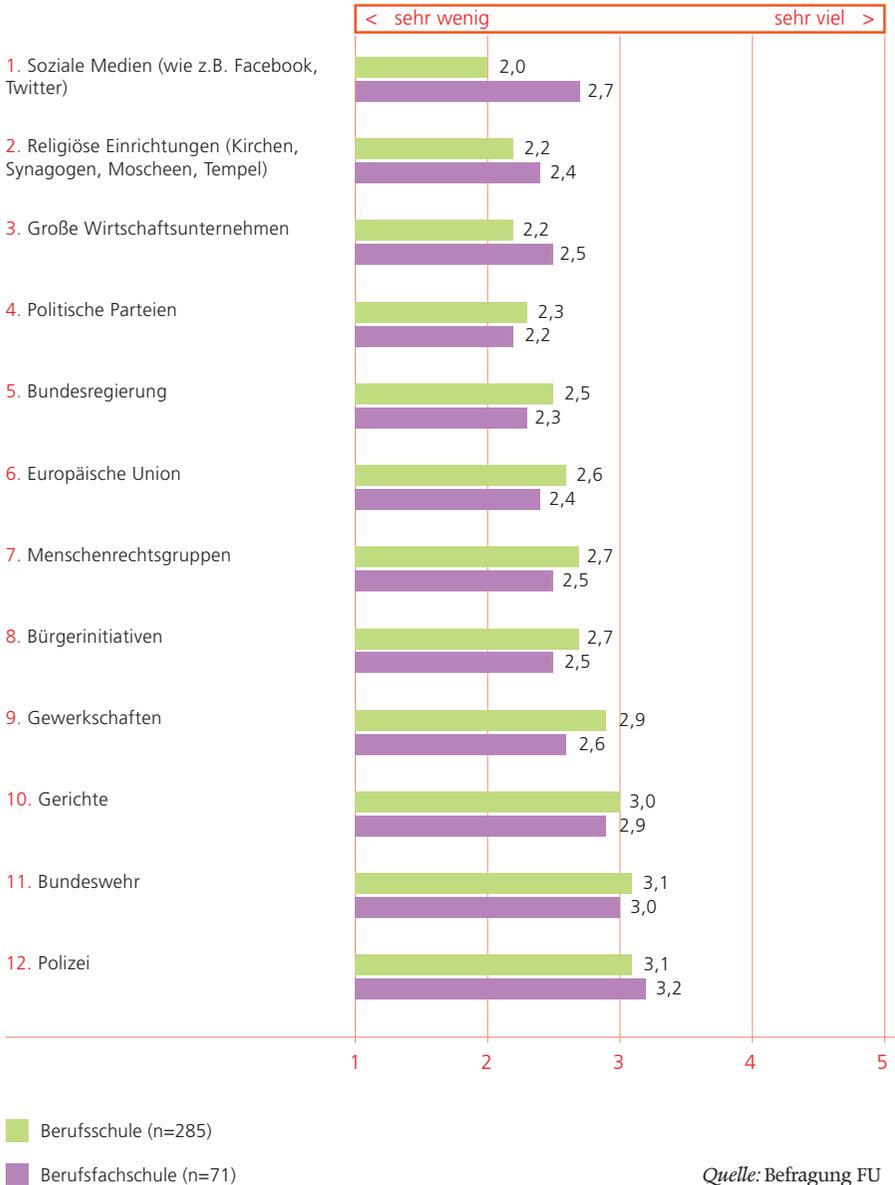
Das oben beschriebene Antwortverhalten setzt sich bei den höheren Jahrgangsstufen hinsichtlich der Schulformen nicht fort. So fallen die Unterschiede zwischen Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ ohne eindeutige Tendenzen marginal aus. Hinzu kommen die beruflichen Gymnasien mit in der Regel geringeren Vertrauenswerten im Vergleich zu den beiden Vergleichsgruppen der Jahrgangsstufen 11-13 (bei allerdings geringeren Fallzahlen). Allerdings gibt es Ausnahmen: So fällt das Vertrauen in die Bundeswehr bei Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien auffallend stärker aus. Schüler\_innen der Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ vertrauen am ehesten der Polizei und den Gerichten.

Abb. 37: „Wieviel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Mittelwerten



Auch die Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen wurden danach gefragt, wie sehr sie den Institutionen und Akteuren vertrauen. Dieses fällt insgesamt geringer aus als bei den oben beschriebenen Vergleichsgruppen. Die befragten Berufsschüler\_innen vertrauen den sozialen Medien, religiösen Einrichtungen, großen Wirtschaftsunternehmen und Parteien am wenigsten. Den weiteren Akteuren wird zumindest teilweise Vertrauen gegenübergebracht. Keinem der Akteure bringen die beiden Gruppen viel Vertrauen entgegen.

Abb. 38: „Wieviel Vertrauen hast Du in folgende Gruppen und Organisationen?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten



### 3.5.3 Demokratie als Idee – für viele die unangefochtene Staatsform

Auch wenn das Vertrauen gegenüber einzelnen Institutionen und Akteuren nicht immer ausgeprägt ist, ist dies nicht unbedingt als grundsätzliche Kritik an der demokratischen Staatsform zu verstehen. So lässt sich ein „mittleres“ Vertrauen in Parteien ggf. auch so interpretieren, dass bestimmten Parteien stärker vertraut wird, während anderen Parteien Misstrauen entgegengebracht wird. Daher wurden die Schüler\_innen neben der Beantwortung der differenzierten Frage nach Vertrauen gegenüber einzelnen Akteuren auch gebeten, die Demokratie als Staatsform einzuschätzen. Übergeordnet lässt sich festhalten, dass die deutliche Mehrheit der Befragten – mit Ausnahme der befragten Berufsfachschüler\_innen – die Demokratie für eine gute Staatsform hält. Die Werte reichen hier von 62 % (bei Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“) bis zu 92 % (bei den Gymnasialschüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13). Schüler\_innen aus den westdeutschen Bundesländern halten dabei die Demokratie eher für eine gute Staatsform als die Schüler\_innen aus den ostdeutschen Bundesländern.<sup>57</sup>

Damit sind die Ergebnisse vergleichbar mit der Shell-Jugendstudie aus 2015 (Schneekloth 2015: 174) sowie mit der zur Einstellung Erwachsener (Decker/ Brähler 2018: 96).

Allerdings: Werden die Jahrgangsstufen 9–10 betrachtet, sind es 14 % der Schüler\_innen aus SMBG, IGS und RS, die die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform halten. Weitere 22% konnten oder wollten hierzu keine Aussage treffen (vgl. Abbildung 39).

In den höheren Jahrgangsstufen fällt der Unterschied zwischen Gymnasien und SMBG und IGS nicht mehr ins Gewicht. Der Umstand, dass unter den Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ nunmehr keine Realschüler\_innen sind, die das Antwortverhalten in den Jahrgangs-

---

<sup>57</sup> So geben beispielsweise 88 % der Schüler\_innen, die die 9. oder 10. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in einem westdeutschen Flächenland besuchen an, die Demokratie für eine gute Staatsform zu halten (n=369). Bei Gymnasialschüler\_innen der 9. oder 10. Jahrgangsstufe aus den ostdeutschen Bundesländern liegt dieser Anteil mit 81 % etwas dahinter (n=610). Auffälliger ist der Unterschied im Hinblick des Anteils derjenigen, die die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform halten (3 % in westdeutschen und 8 % in ostdeutschen Bundesländern, Werte gelten für die Aussagen der Gymnasialschüler\_innen, die die 9. oder 10. Jahrgangsstufe besuchen).

Abb. 39: „Hältst Du die Demokratie für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Prozent



stufen 9–10 beeinflussen könnten, kann nicht als einer der Gründe für den geringeren Unterschied im Antwortverhalten der Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen angeführt werden. So halten mehr Realschüler\_innen der unteren Jahrgangsstufe die Demokratie für eine gute Staatsform als dies bei den Schüler\_innen der SMBG und IGS festzustellen ist.<sup>58</sup>

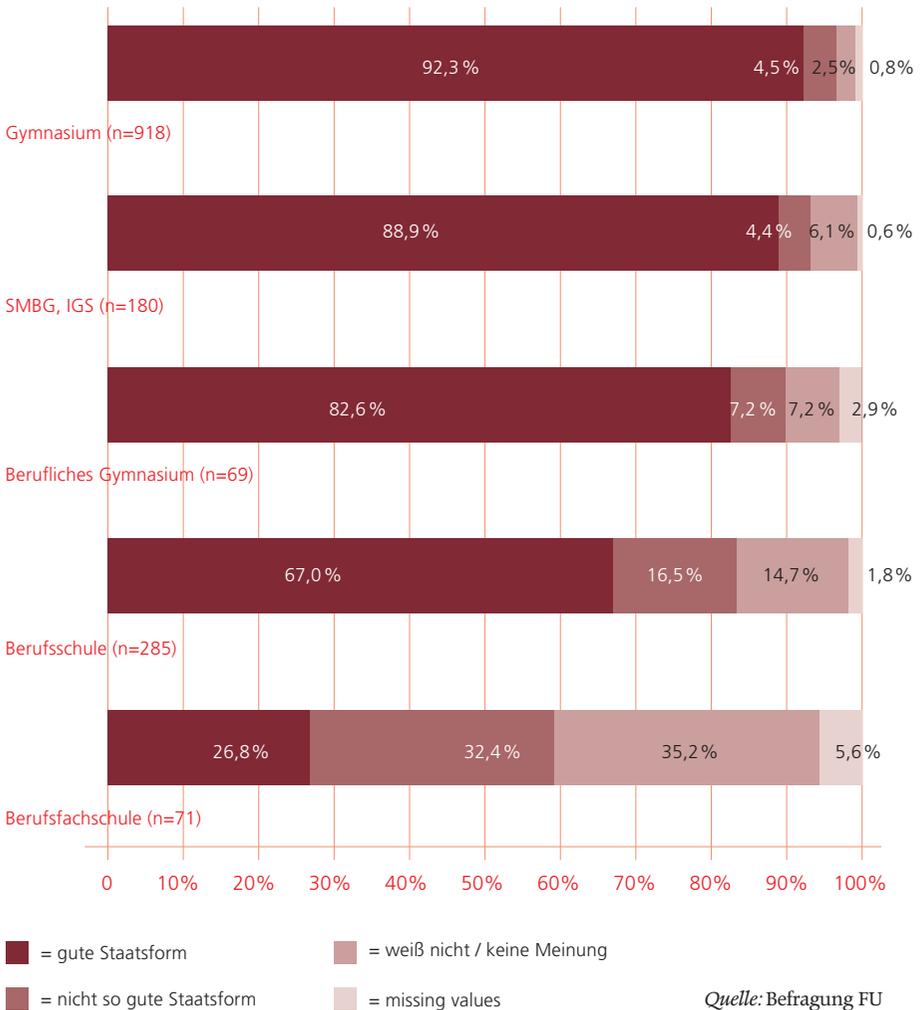
Die Zustimmungswerte der Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen liegen fast überall sehr hoch. Insbesondere die Schüler\_innen von Gymnasien schätzen die Demokratie als Staatsform. Die entsprechenden Werte fallen hier am höchsten aus.

Ausnahmen von diesem Befund für die allgemeinbildenden Schulen sind zum Teil die Berufsschulen, insbesondere aber die Berufsfachschulen.

<sup>58</sup> So schätzen 68 % der Realschüler\_innen der 9.-10.Jahrgangsstufe die Demokratie für eine gute Staatsform – der entsprechende Anteil bei Schüler\_innen der SMBG und IGS liegt mit 60 % dahinter.

Von diesen gibt knapp ein Drittel der Befragten an, die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform zu halten. Weitere 35 % gaben an, hierzu keine Meinung zu haben. Allerdings sei hier erneut und insbesondere auf die geringen Fallzahlen verwiesen.

Abb. 40: „Hältst Du die Demokratie für eine gute Staatsform oder für eine nicht so gute Staatsform?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Prozent



Die Unzufriedenheit derjenigen, die die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform halten, mündet aber nicht in konkreten Ideen bezüglich alternativer Staatsformen. So gibt die Mehrheit der befragten Schüler\_innen, die die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform halten an, dass ihnen „die Demokratie zwar nicht besonders gefällt, es aber leider nichts besseres gibt“. Andere Antworten, die auf ein sozialistisches Staatswesen oder eine sehr autoritäre Staatsform abzielten, spielen insgesamt gesehen eine untergeordnete Rolle (vgl. Tabelle A14). Dieses Antwortverhalten ist bei allen Schulformen und Jahrgangsstufen festzustellen.

### 3.5.4 Demokratie in der Umsetzung: Zwischen Zufriedenheit und Skepsis

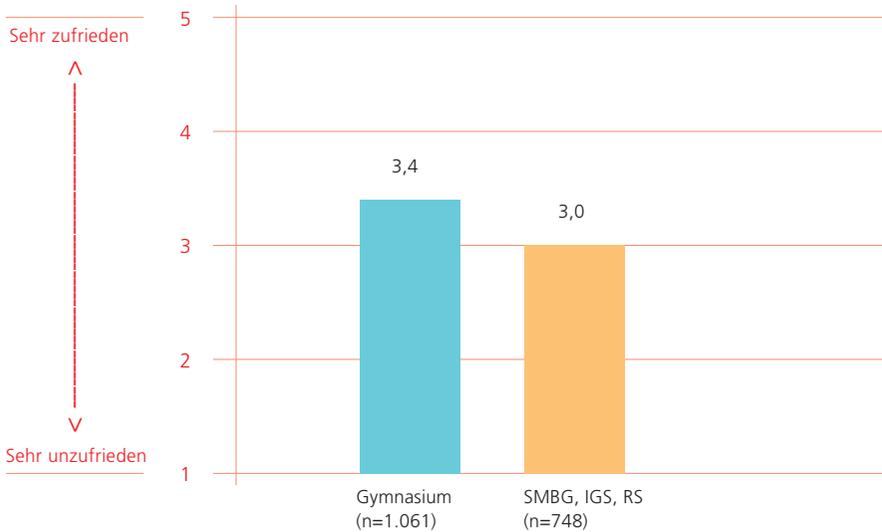
Neben der Einschätzung der „Demokratie als Staatsform“ richtete sich der Blick auf die aus Sicht der Befragten wahrgenommene Umsetzung der Demokratie in Deutschland, um Aussagen zu der Zufriedenheit der Schüler\_innen mit dem politischen System treffen zu können.<sup>59</sup>

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass sich die zuvor festgestellte grundsätzliche Unterstützung der demokratischen Staatsform nicht in einer hohen Zufriedenheit mit der Umsetzung der Demokratie in Deutschland wiederfindet. Dieser Unterschied in den Umfragewerten zwischen der Demokratie als „Idee“ und in ihrer konkreten Umsetzung tritt generell zutage. So ist ein Großteil der Befragten nur teilweise mit der tatsächlichen Funktionsweise von Demokratie zufrieden. Hierzu gehören Schüler\_innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe, unabhängig davon, welche Schulform sie besuchen, sowie Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien, der Berufsfachschulen und der Berufsschulen. Die Mittelwerte reichen hier von 2,6 – 3,4. Lediglich Schüler\_innen von Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ der höheren Jahrgangsstufen (11-13) geben mit einem Mittelwert von 3,5 an, eher zufrieden mit der Demokratie zu sein, wie sie in Deutschland funktioniert.

---

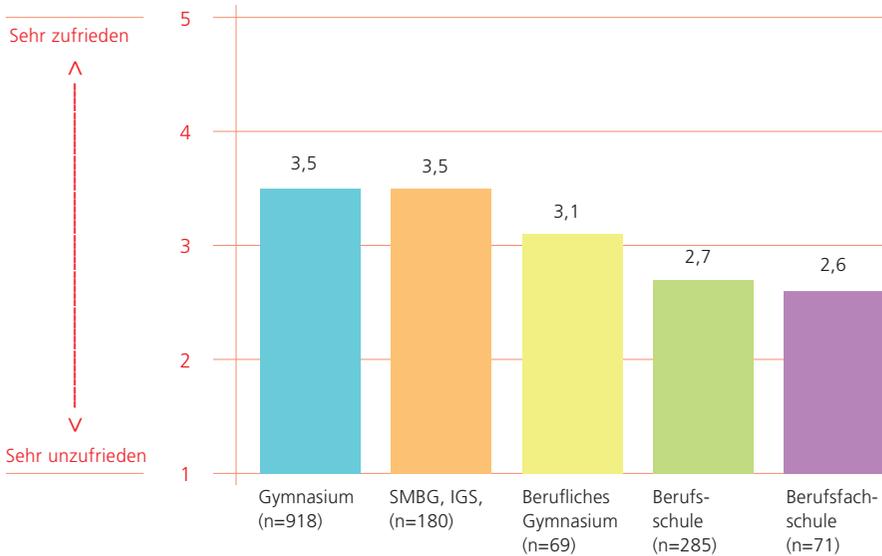
59 Hierfür wurden die Schüler\_innen gebeten, auf einer 5-stufigen Skala anzugeben, wie zufrieden oder unzufrieden sie mit der Demokratie sind, so wie sie in Deutschland tatsächlich funktioniert. Die Abstufungen waren „sehr unzufrieden“ (als 1 codiert), „eher unzufrieden“ (2), teils/teils (3), „eher zufrieden“ (4), „sehr zufrieden“ (5).

Abb. 41: „Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du mit der in Deutschland funktionierenden Demokratie?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Abb. 42: „Wie zufrieden oder unzufrieden bist Du mit der in Deutschland funktionierenden Demokratie?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Die geringeren Zufriedenheitswerte bei Berufsschulen und Berufsfachschulen könnten unmittelbar mit der grundsätzlichen Bewertung der Demokratie als gute oder nicht so gute Staatsform zusammenhängen. Allerdings sei hier auf die geringe Fallzahl der Antwortenden verwiesen.

Da eine deutliche Diskrepanz zwischen den Zustimmungswerten zur Demokratie als Idee und ihrer Umsetzung zu verzeichnen ist, kann dies als Ansatzpunkt für die politische Bildung für die Schule aufgenommen werden: Das Themenfeld Demokratie wird besonders häufig unterrichtet (vgl. Abschnitt 3.3.2). Hier sollte Raum existieren, die Demokratiekonzepte der Schüler\_innen aufzugreifen und mögliche kognitive Dissonanzen als Diskussionsanlässe zu nutzen. Hier können verschiedenste Ansatzpunkte liegen: Unzufriedenheit kann Motivation für Auseinandersetzung und Partizipation sein. Eine Ursache von Unzufriedenheit

kann aber auch fehlendes Wissen und Kompetenz sein. Und schließlich werden unter Demokratie die verschiedensten Konzepte subsumiert, die möglicherweise schwer umsetzbar sind oder auch rechtspopulistisch und autoritär interpretiert werden. Politische Bildung in der Schule hat die Chance, dies zu erkennen, pädagogisch aktiv zu werden und Alternativen anzubieten (Schedler/ Achour et al. 2019).

### 3.5.5 Gesellschaftspolitisches Engagement: Je älter, desto höher

Interesse an Politik kann sich nicht nur in Diskussionen zeigen, sondern auch in besonderen Formen gesellschaftlichen Engagements. Neben der Untersuchung von Einstellungen zum demokratischen System und dem politischen Interesse von Schüler\_innen richtete sich daher der Blick der Untersuchung auch auf diesen Aspekt. Zu diesem Zweck wurden die Schüler\_innen gebeten anzugeben, ob sie in ihrer Freizeit sozial oder politisch aktiv sind.

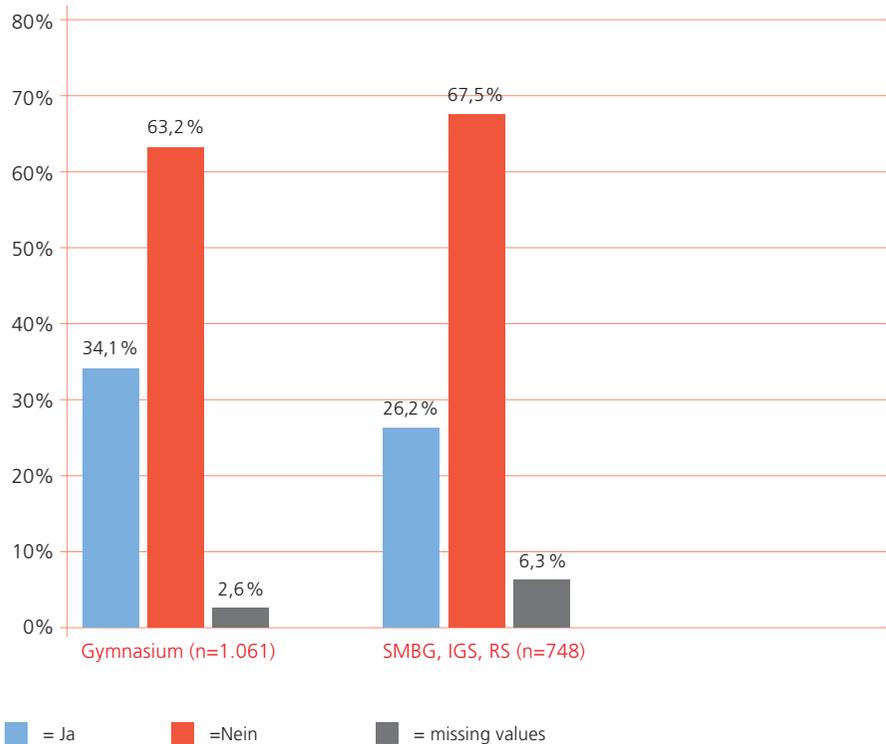
Nachstehende Abbildungen veranschaulichen das gesellschaftspolitische Engagement der Schüler\_innen nach Schulform und Jahrgangsstufe. Insgesamt zeigt sich, dass das Engagement in den höheren Jahrgangsstufen zunimmt. Darüber hinaus geben v.a. Schüler\_innen von Gymnasien und den Berufsfachschulen an, sich sozial oder politisch einzusetzen.<sup>60</sup> Differenziert nach Jahrgangsstufen und Schulform ist folgendes Ergebnis festzustellen:

Unter den Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 geben gut ein Drittel der befragten Gymnasialschüler\_innen an, sich gesellschaftspolitisch einzusetzen. Bei den Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ sind dies 8% weniger.

---

<sup>60</sup> In diesem Zusammenhang sei allerdings auf die geringe Anzahl der Berufsfachschüler\_innen hingewiesen, so wurden nur Schüler\_innen von vier Berufsfachschulen befragt.

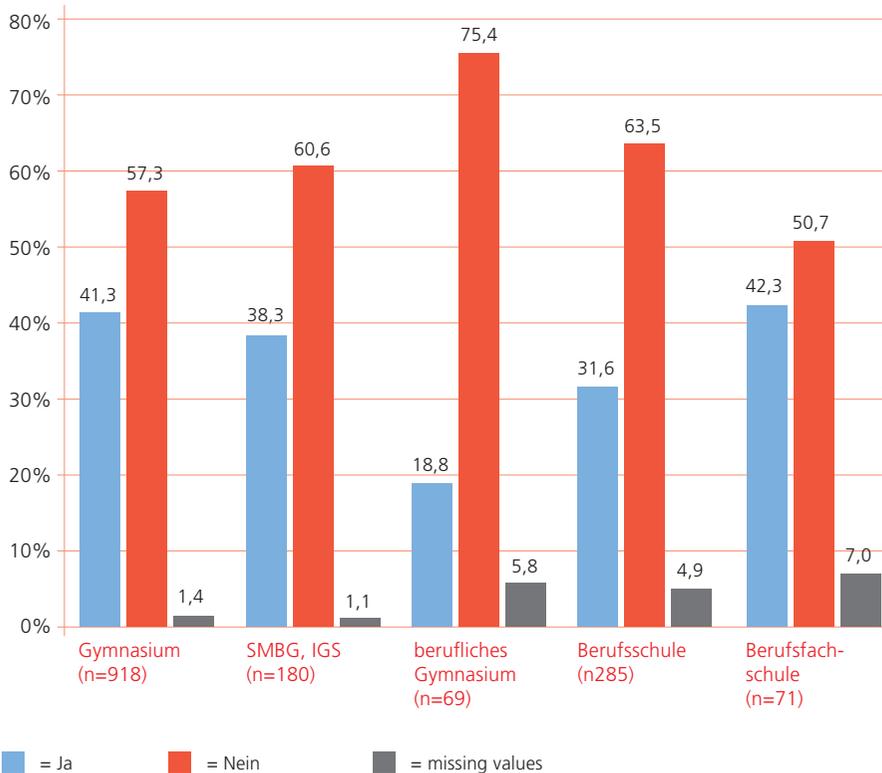
Abb. 43: „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele aktiv?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Prozent



Quelle: Befragung FU

Das gesellschaftspolitische Engagement steigt mit zunehmendem Alter an. So beteiligen sich Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 aus Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ mit ca. 7 bzw. 12 % mehr als in den unteren Jahrgangsstufen. Die Schüler\_innen der Berufsschulen beteiligen sich mit 32 % etwas weniger als die Gymnasialschüler\_innen und der Schulen mit mehreren Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen.

Abb. 44: „Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele aktiv?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Prozent



Quelle: Befragung FU

Die Schüler\_innen, die angeben sich sozial oder politisch zu engagieren, nutzen eine Vielzahl an Tätigkeitsfeldern (vgl. Tabelle A17). Häufig engagieren sich die Befragten an der Schule (in einer Gruppe, Funktion oder in einem Amt), in einem Verein und übernehmen dort ehrenamtliche Aufgaben (z.B. Musikverein, Kulturverein), in einer Gruppe in der Kirchengemeinde, einer Moschee, Synagoge oder ähnliches oder in einer

Jugendorganisation. Seltener erfolgt ein Engagement in Parteien oder Bürgerinitiativen/ Bürgervereinen. Grundlegende Unterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsfelder zwischen Jahrgangsstufen oder Schulformen sind nicht festzustellen.

Dass die von den Jugendlichen gewählten Formen v.a. der Freizeitgestaltung wie in Vereinen (Sport, Musik, Kultur), in religiösen Gruppen oder Jugendorganisationen auf die politische Kompetenz wirken und politisch relevant sind, wird empirisch in anderen Untersuchungen nicht bestätigt (Messmer & Brea-Steffen 2016). Allerdings zeigen die ICCS-Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen, dass z.B. die Mitgliedschaft bei nicht themen- oder problembezogenen Jugendgruppen wie den Pfadfindern einen schwachen positiven Effekt auf die politische Partizipationsbereitschaft hat und das Wahrnehmen von Jugendangeboten religiöser Einrichtungen zum Aufbau komplexeren politischen Wissens beiträgt (Baykara-Krumme/ Deimel 2018: 322). Die Autoren verweisen hierbei auch auf die Bedeutung des informellen Lernens in nicht originär politischen Jugendangeboten für die politischen Sozialisation insgesamt (vgl. Harring et al. 2018). Dabei stellt sich auch die Frage nach möglichen Kompensationseffekten für diejenigen, die in formellen Bildungsprozessen oft benachteiligt sind. Gaiser/de Rijke (2016) sehen im Engagement in Vereinen Potenzial für eine Schule der Demokratie bzw. Schule der Partizipation.

## DIFFERENZIERUNG NACH BUNDESLÄNDERN UND GESCHLECHT: SIND SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR SOZIALE ODER POLITISCHE ZIELE AKTIV?

Das gesellschaftspolitische Engagement der Schülerinnen und Schüler wurde auch nach Schulform, Jahrgangsstufe und Bundesland ausgewertet. Bezogen auf die Jahrgangsstufen 9-10 zeigen sich zwischen den Bundesländern zwar zum Teil deutliche Unterschiede, diese sollten angesichts der Fallzahlen jedoch nicht überbewertet werden. In den meisten Bundesländern geben die Schüler\_innen der Gymnasien eher an, sich zu engagieren als die Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Die Anteilswerte der sich engagierenden Schüler\_innen schwanken an Gymnasien zwischen gut 25 (Rheinland-Pfalz) und knapp 43 % (Baden-Württemberg), bei den sonstigen Schulen liegen die Pole bei 14 (Sachsen-Anhalt) und rund 32 % (Mecklenburg-Vorpommern) (vgl. Tabelle A16).

Schließlich wurde das gesellschaftspolitische Engagement auch nach Geschlecht untersucht. Hier zeigt sich, dass Schülerinnen häufiger ein Engagement angeben als Schüler. Während dies bei Schülerinnen unabhängig von Schulform und Alter/Jahrgangsstufe in gut 37% der Fälle zutrifft, liegt der Anteil bei den Schülern mit 33% einige Punkte dahinter (vgl. Tabelle A15). Dieser Befund wird auch auf Ebene der jeweiligen Schulform und Jahrgangsstufe bestätigt.<sup>61</sup>

Auch die Shell Jugend-Studie konstatiert für 2015 ein erstmals höheres Engagement bei den Mädchen, welches prinzipiell in den Jahren davor stabil geblieben ist, während Jungen das Engagement reduziert haben (Schneekloth 2015).

### 3.5.6 Problembezogene Partizipation — Präferenzen der Schüler\_innen

Um Aussagen zur Partizipation (-sbereitschaft) der Schüler\_innen zu erhalten, wurden die Schüler\_innen um Auskunft gebeten, ob erstens die genannten Beteiligungsformen für sie in Frage kommen und zweitens, ob sie diese bereits schon einmal genutzt haben.

Abbildung 46 veranschaulicht, welche der genannten Möglichkeiten der politischen Einflussnahme für die Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 von Gymnasien und „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ sowie der höheren Jahrgangsstufen und der Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien und der beruflichen Schulen in Frage kommen.<sup>62</sup> Übergeordnet lässt sich feststellen, dass die Partizipationsbereitschaft in den höheren Jahrgangsstufen bzw. bei den älteren Schüler\_innen etwas höher ausfällt als bei den unteren Jahrgangsstufen (Abb. 45), wenngleich die Differenz eher gering ausfällt. Eine Ausnahme bildet das Antwortverhalten der Berufsfachschüler\_innen, die sich durchgehend eher verhalten äußern.

Die Schüler\_innen wählen zum Großteil die gleichen Formate, um politisch Einfluss auszuüben. So kommt für die Befragten eher eine Beteiligung

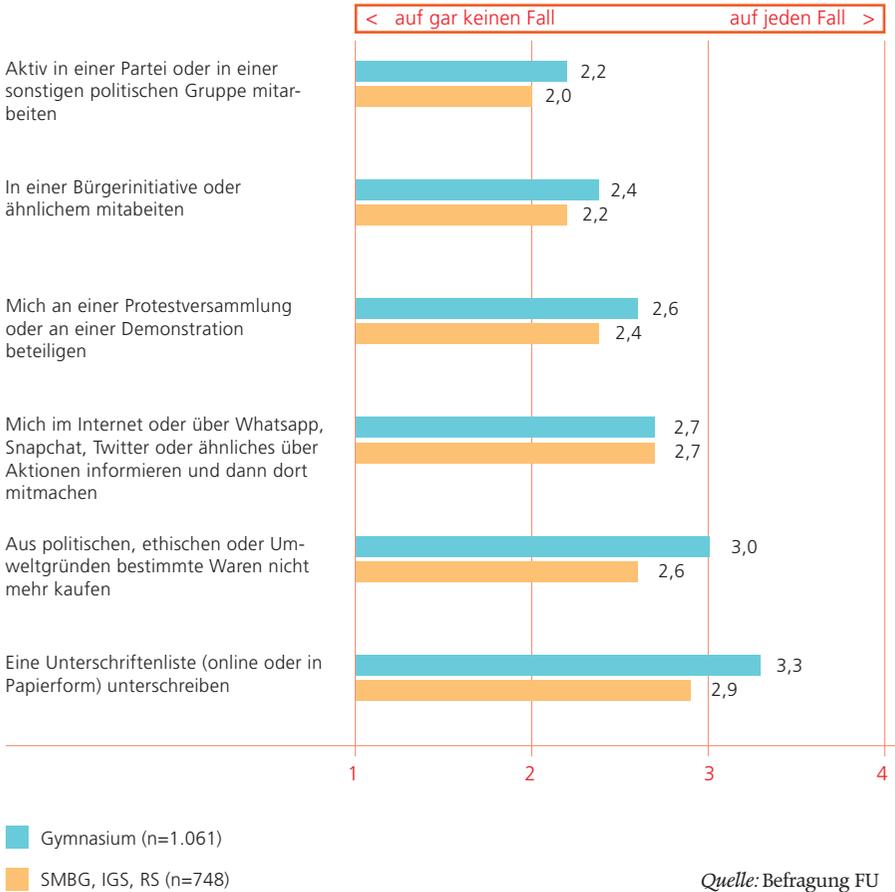
61 So geben 37% der Schülerinnen, die die Jahrgangsstufe 9 oder 10 eines Gymnasiums besuchen an, für politische oder soziale Ziele aktiv zu sein. Bei den Schülern liegt der Anteil mit 33% (knapp) dahinter.

62 Die Skala reicht von „auf gar keinen Fall“ (Wert 1), über „eher nicht“ (Wert 2) und „wahrscheinlich“ (Wert 3) bis zu „auf jeden Fall“ (Wert 4).

im Rahmen einer Unterschriftenliste, der Boykott bestimmter Waren, eine politische Beteiligung auf Online-Plattformen, an Protestversammlungen oder an Demonstrationen in Frage. Eine interessengebundene Beteiligung, wie beispielsweise eine Unterstützung einer Bürgerinitiative oder institutionengebunden wie in einer Partei oder politischen Gruppen, kommt aus Sicht der Befragten weniger in Frage. Damit entsprechen die mehr und weniger präferierten Beteiligungsformen der Schüler\_innen zum größten Teil den Erkenntnissen anderer Studien (Schneekloth 2015, Deimel/Hahn-Laudenberg 2017, Gaiser/ de Rijke 2016).

Differenziert nach Jahrgangsstufen und Schulformen gestaltet sich die Partizipationsbereitschaft wie folgt: Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 von Gymnasien zeigen sich geringfügig eher bereit, sich gesellschaftspolitisch zu engagieren als Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) (vgl. Abbildung 45). Grundsätzlich wählen beide Gruppen die gleichen Beteiligungsformen, um politisch Einfluss auszuüben. Die in der Abbildung 45 unten aufgeführten Formate kommen aus Sicht der Befragten eher in Frage. Dazu gehören v.a. die Unterstützung einer Unterschriftenliste oder der Boykott bestimmter Produkte.

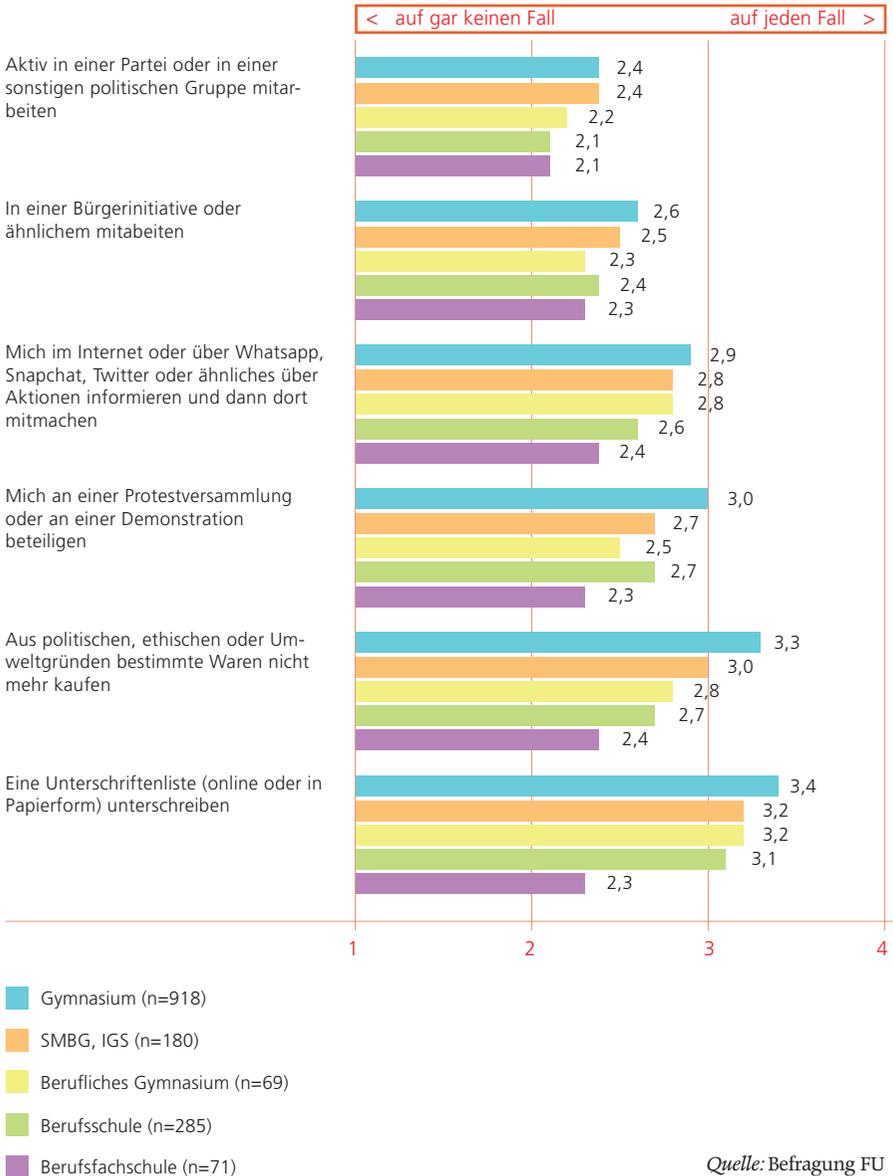
Abb. 45: „Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



Die oben beschriebene Partizipationsbereitschaft spiegelt sich auch in den höheren Jahrgangsstufen der Gymnasien und „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ sowie in den beruflichen Gymnasien und Berufsschulen wider (siehe Abbildung 46). Insgesamt zeichnen sich die Schüler\_innen der Gymnasien und „sonstigen, allgemeinbildender Schulen“ durch eine höhere Partizipationsbereitschaft aus als Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien, der beruflichen Schulen und der Berufsfachschulen. Zudem sind die Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen der allgemeinbildenden Schulen nach eigener Aussage stärker dazu bereit, die genannten Möglichkeiten zu wählen, als dies bei den unteren Jahrgangsstufen der Fall ist. Allerdings fallen die Unterschiede nur gering aus.

Insgesamt kommen für Schüler\_innen der allgemeinbildenden Schulen vier der sechs Beteiligungsformen stärker in Frage, um politisch Einfluss auszuüben. Schüler\_innen von Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ können sich so, neben einer Unterstützung im Rahmen von Unterschriftenaktionen oder Demonstrationen, dem Waren-Boykott, oder Aktionen im Internet, auch vorstellen, in einer Bürgerinitiative mitzuwirken. Schüler\_innen der Berufsfachschulen zeigen überall die geringste Bereitschaft, sich zu engagieren. Auffällig ist, dass die Bereitschaft, aktiv in einer Partei oder einer sonstigen politischen Gruppe mitzuarbeiten, in allen Schulformen am geringsten ausfällt.

Abb. 46: „Welche der folgenden Möglichkeiten kämen für Dich in Frage?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten



Auffällig ist die in allen Punkten höhere Bereitschaft der Gymnasialschüler\_innen, sich politisch zu engagieren. Dies unterstützt die vorherigen Befunde, wonach das Interesse an politischen Themen größer ist und auch die meisten Institutionen und Akteure, aber auch die Demokratie an sich wie deren Umsetzung von Gymnasialschüler\_innen tendenziell positiver bewertet werden als von allen anderen Gruppen. Mit anderen Vorzeichen sind es vor allem die Berufsfachschüler\_innen, die die genannten Aspekte jeweils negativer bewerten. Die Ergebnisse lassen vor dem Hintergrund der Partizipationsforschung den Rückschluss zu, dass Alter und Bildung zentrale Indikatoren für die Partizipation(-sbereitschaft) sind.

Erfolgt eine Differenzierung der Partizipationsbereitschaft nach Geschlecht zeigt sich, dass bei Schülerinnen die Partizipationsbereitschaft etwas höher als bei Schülern ausfällt (vgl. Tabelle A18).<sup>63</sup> Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fallen allerdings eher gering aus und sind auch auf Ebene der besuchten Jahrgangsstufen und Schulformen festzustellen.<sup>64</sup>

Neben der Frage nach der grundsätzlichen Partizipationsbereitschaft richtet sich der Blick auch auf die bisher tatsächlich genutzten Teilnehmungsformate. Insgesamt spiegelt sich die seitens der Schüler\_innen geäußerte Partizipationsbereitschaft in den tatsächlich gewählten Teilnehmungsformen wider. So gehören die Unterstützung im Rahmen einer Unterschriftenliste, der Boykott bestimmter Waren oder die Beteiligung an Demonstrationen am ehesten zu den Formaten, die Schüler\_innen bisher zur politischen Einflussnahme nutzten. Nachstehende Abbildungen veranschaulichen die Anteile derjenigen, die die genannten Teilnehmungsöglichkeiten bisher schon genutzt haben. Wie bereits im Rahmen der Untersuchung der Partizipationsbereitschaft festgestellt, zeigen sich auch hier Schüler\_innen von Gymnasien am aktivsten, gefolgt von Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ (SMBG, IGS, RS). Schüler\_innen der beruflichen Schulen, insbesondere der Berufsfachschulen geben in deutlich geringeren Anteilen an, sich gesellschaftspolitisch zu beteiligen, zumindest, wenn man als Maßstab die Nutzung der genannten Teilnehmungsformen heranzieht und die geringeren Fallzahlen vorsichtig interpretiert.

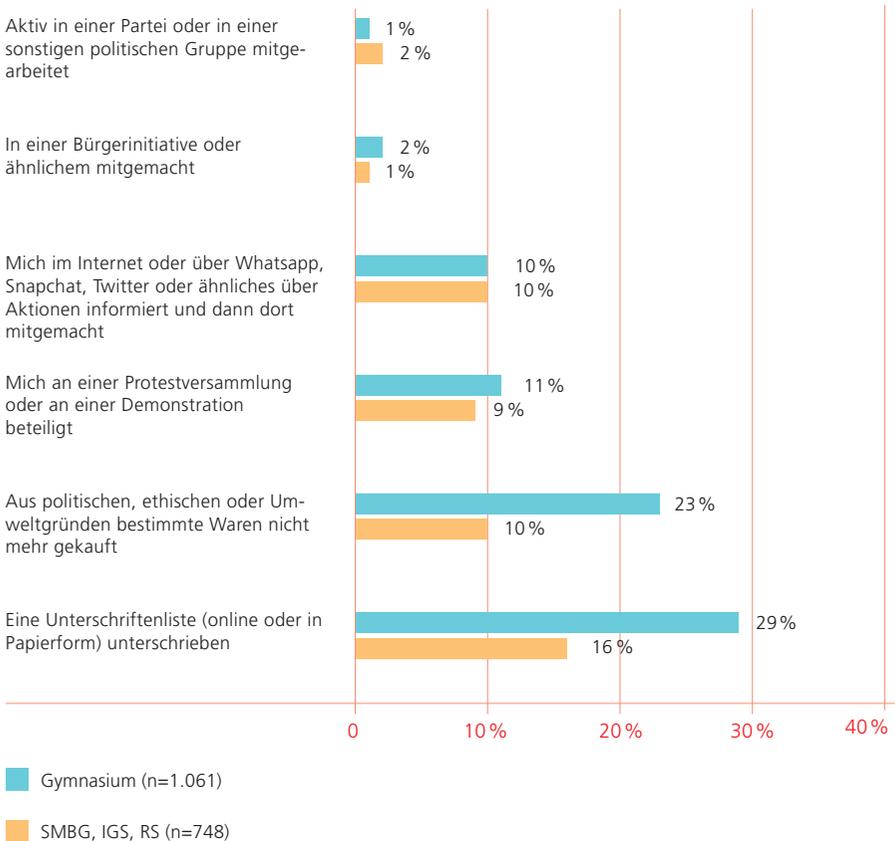
---

63 Eine Ausnahme bildet die festgestellte Partizipationsbereitschaft hinsichtlich der aktiven Mitarbeit in der Partei. Hier liegt der Mittelwert bei Schülern mit 2,3 etwas über dem Mittelwert der Schülerinnen (2,2).

64 So liegen die Mittelwerte von Schülerinnen, die die Jahrgangsstufe 9 oder 10 eines Gymnasiums besuchen mit 0,1 bis 0,4 Prozenten etwas über den Mittelwerten der Schüler. Ausnahme bildet auch hier die aktive Arbeit in einer Partei: Der Mittelwert liegt hier bei beiden Geschlechtern bei 2,2.

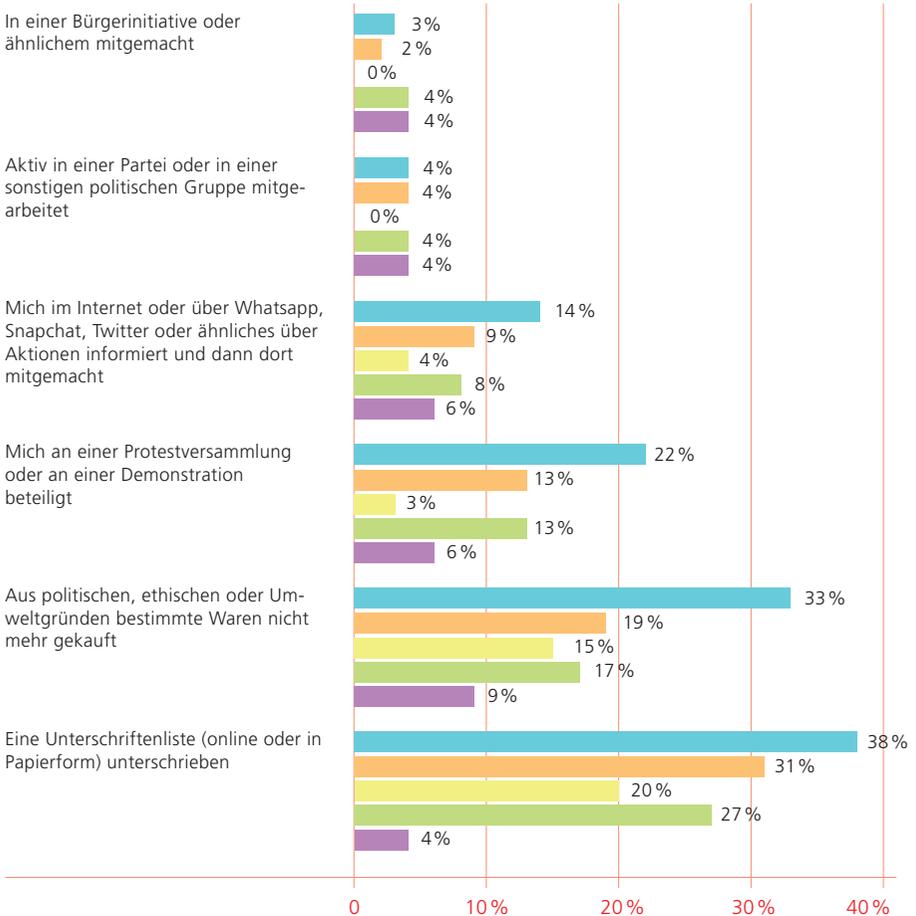
Abbildung 47 weist die Anteile derjenigen aus, die aus den Jahrgangsstufen 9-10 angeben, die vorgegebenen Beteiligungsformen bereits zur politischen Einflussnahme genutzt zu haben. Die höchsten Anteile entfallen auf das Ausfüllen einer Unterschriftenliste sowie den Warenboykott. Die Anteile der Gymnasialschüler\_innen liegen dabei zum Teil deutlich über den Werten der Vergleichsgruppe. Insgesamt spielt die institutionenbezogene Beteiligung (Mitarbeit in einer Partei oder einer politischen Gruppe bzw. Unterstützung einer Bürgerinitiative) kaum eine Rolle.

Abb. 47: „Was hast Du bisher schon gemacht?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Prozent



Quelle: Befragung FU

Abb. 48: „Was hast Du bisher schon gemacht?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Prozent



- Gymnasium (n=918)
- SMBG, IGS (n=180)
- Berufliches Gymnasium (n=69)
- Berufsschule (n=285)
- Berufsfachschule (n=71)

Quelle: Befragung FU

Abbildung 48 veranschaulicht die Anteile der Schüler\_innen der Jahrgangsstufe 11-13 von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS) sowie den beruflichen Gymnasien und den beruflichen Schulen, die angeben, die Formate bisher bereits genutzt zu haben. Die tatsächliche Partizipation der Schüler\_innen der allgemeinbildenden Schulen nimmt in den höheren Jahrgangsstufen zu und fällt bei den Gymnasialschüler\_innen am größten aus. Schüler\_innen der beruflichen Schulen beteiligen sich insgesamt am wenigsten. Wie bereits zuvor festgestellt, ist eine institutionelle Partizipation in Form einer Unterstützung einer Bürgerinitiative oder einer Partei eher nicht zu beobachten.

Insgesamt kann angenommen werden, dass sich v.a. Schüler\_innen mit einem höheren kulturellen und sozialen Kapital gesellschaftlich beteiligen<sup>65</sup>. Bildung und sozioökonomischer Status gelten in dieser Hinsicht als gesicherte Einflussgrößen in der Partizipationsforschung (vgl. Schäfer 2015). Gaiser und Rijke (2016) beziehen sich in Anlehnung an Verba et al. (1995) auf drei Parameter, die Partizipation behindern. Diese können einen Beitrag leisten, die Ergebnisse in dieser Studie zu illustrieren:

Partizipation kann ausbleiben,

1. Because they can't (weil sie nicht können)
2. Because they don't want to (weil sie nicht wollen)
3. Because nobody asked (weil niemand sie in sozialen Netzwerken aktiviert)

D.h., zum einen existiert ein Zusammenhang zwischen Partizipation und den vorhandenen Ressourcen. Neben (politischer) Bildung gehören dazu auch Alter, Geschlecht und im Anschluss daran kognitive Kompetenzen sowie förderliche Handlungsoptionen. Zum anderen haben motivationale Faktoren wie das politische Interesse, politische Selbstwirksamkeit und prozedurale Kompetenzen zur Umsetzung Einfluss. Schließlich sind Netzwerke von politisch interessierten Freund\_innen und Bekannten i. S. von Putnams Sozialkapital relevant. Insbesondere für die befragten Schüler\_innen am Gymnasium sind nach deren Angaben jeweils ein höheres

---

<sup>65</sup> Die befragten Schüler\_innen in dieser Stichprobe an den Gymnasien zeichnen sich durch ein höheres kulturelles und soziales Kapital aus als die Schüler\_innen der anderen Schulformen (vgl. 3.1).

politisches Interesse, eine höhere Selbstwirksamkeit (vgl. folgenden Abschnitt) sowie etwas ausgeprägtere Kompetenzen zu konstatieren.

Die Differenzierung nach Schulformen zeigte z.B., dass sich Schüler\_innen von nichtgymnasialen Schulformen in Gruppen bewegen, die insgesamt weniger politisch interessiert sind und die ihre politische Kompetenz und Selbstwirksamkeit als geringer einschätzen, wie das folgende Kapitel zeigt.

### 3.5.7 Politikkompetenz aus Sicht der Schüler\_innen

Um Aussagen zur Selbstwirksamkeit der Schüler\_innen zu erhalten, wurden den Schüler\_innen acht Items vorgelegt, mit der Bitte anzugeben, wie gut sie sich selbst in der Ausübung dieser Tätigkeiten einschätzen. Im Rahmen der Auswertung wurden die einzelnen Antworten dann zum Mittelwertindex „Selbstwirksamkeit“ (Item 9) verrechnet, um das Konstrukt zu quantifizieren. Insgesamt kann festgestellt werden, dass mit Ausnahme der Berufsfachschüler\_innen alle Schüler\_innen ihre politische Kompetenz als „gut“ einordnen.<sup>66</sup> Die Schüler\_innen der oberen Jahrgangsstufen (11-13) von Gymnasien und „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ zeichnen sich durch eine höhere Selbstwirksamkeit aus als Schüler\_innen der unteren Jahrgangsstufen. Schüler\_innen der allgemeinbildenden Schulformen der höheren Jahrgangsstufen sehen sich selbst am politisch kompetentesten, während sich Schüler\_innen der beruflichen Schulen bei Beachtung unterschiedlich großer Fallzahlen am schwächsten einschätzen.

Nachstehende Abbildung veranschaulicht die Zustimmungswerte zu Items der Selbstwirksamkeit der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10. Schüler\_innen beider Schulformgruppen schätzen sich in Bezug auf die vorgegebenen Inhalte selbst eher als gut ein, so dass sich beide Gruppen durch eine eher hohe Selbstwirksamkeit auszeichnen (MW von 2,6 bzw. 2,5 auf einer 4-stufigen Skala). Aus Sicht der Befragten sind diese

<sup>66</sup> Die Schüler\_innen hatten die Möglichkeit anzugeben, ob sie sich „gar nicht gut“ (codiert mit 1), „eher nicht gut“ (2), „gut“ (3) oder „sehr gut“ (4) in der Ausübung der abgefragten Aktivitäten einschätzten. Darüber hinaus konnten sie „Weiß nicht“ ankreuzen. Mittelwerte ab 2,5 sind der Kategorie „gut bis sehr gut“ zuzuordnen. Mittelwerte bis 2,4 sind der Kategorie „eher nicht bis gar nicht gut“ zuzuordnen..

Abb. 49: „Was denkst Du? Wie gut bist Du in folgenden Aktivitäten?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten

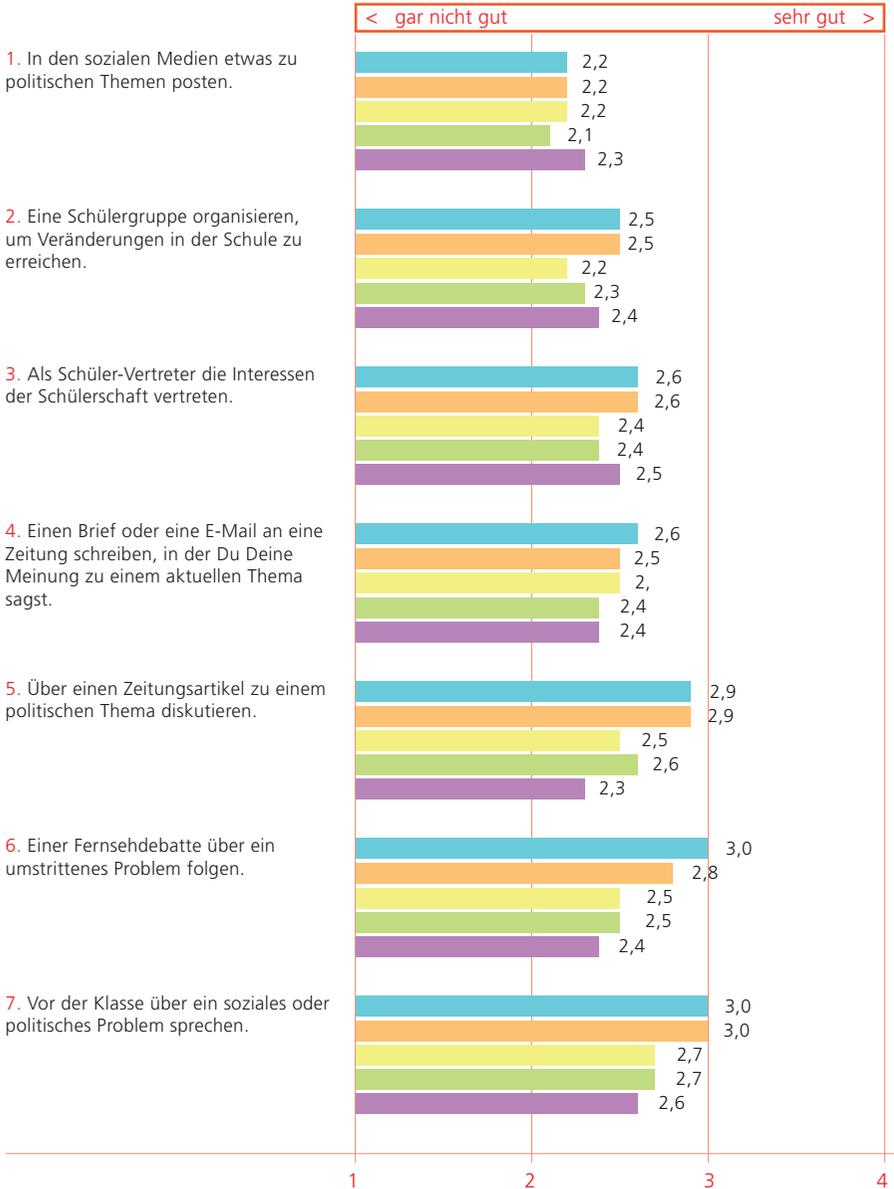


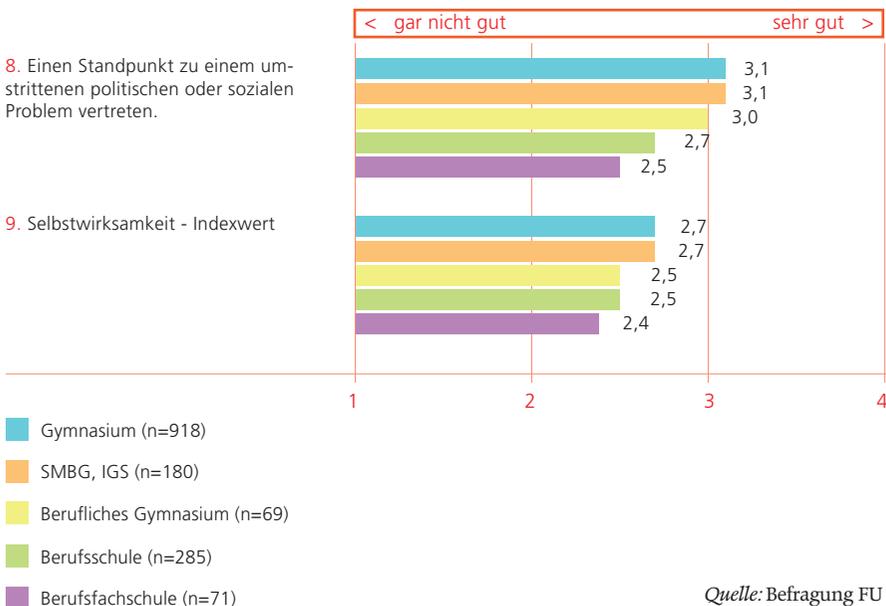
eher nicht so gut darin, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen zu posten (Item 1: MW von 2,2). Im Gegensatz dazu schätzen sie Bereiche, wie die Fähigkeit zu einem politischen Thema zu diskutieren (Item 6), vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem zu sprechen (Item 7) oder einen politischen Standpunkt zu vertreten (Item 8) als gut ein.

Abbildung 50 veranschaulicht die Selbstwirksamkeit der Schüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen der allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Schulen. Mit Ausnahme der Schüler\_innen der Berufsfachschulen zeichnen sich die Schülergruppen gemäß der hier vorgenommenen Definition durch eine eher hohe Selbstwirksamkeit aus (Item 9: Mittelwert zwischen 2,5 und 2,7). Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Unterschiede im Mittelwertvergleich sehr gering ausfallen und die klare Trennung zwischen hoher und geringer Selbstwirksamkeit sich bei der Betrachtung der einzelnen Mittelwerte nicht widerspiegelt.

Schüler\_innen der Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ fühlen sich dabei kompetenter als Schüler\_innen der beruflichen Schulen. Alle Befragten unabhängig von der Schulform schätzen sich eher nicht so gut darin, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen zu posten (Item 1). Im Gegensatz dazu trauen sie sich zum Beispiel zu, einer Fernsehdebatte über ein politisches Problem zu folgen (Item 6), vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem zu sprechen (Item 7) oder einen politischen Standpunkt zu einem bestimmten Problem zu vertreten (Item 8).

Abb. 50: „Was denkst Du? Wie gut bist Du in den folgenden Aktivitäten?“ — Aussagen der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen und in Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten





Während es zwischen den Schulformen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit geringe Unterschiede gibt, verschwinden diese vollkommen bei der geschlechterspezifischen Betrachtung. Sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern ist ein Indexwert von 2,6 festzustellen (vgl. Tabelle A19). Geschlechtsbezogene Unterschiede sind auch auf Ebene der Schulformen und besuchten Jahrgangsstufen nicht festzustellen. So liegt der Indexwert bei Schülerinnen, die die 9. oder 10. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums besuchen, bei 2,6 und bei Jungen bei 2,7. Bei Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ liegen die Mittelwerte bei 2,6 (weiblich) bzw. 2,5 (männlich).

Offensichtlich entsprechen die hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler\_innen den Tätigkeiten, die insgesamt in der Schule im Rahmen der politischen Bildung und der Demokratiebildung zum Tragen kommen: Förderung der politischen Urteilsbildung, offener Meinungsaustausch, Kontroversität und kommunikatives politisches Handeln in Pro-/Contra-Debatten (vgl. 3.3.4). Inwiefern hier ein Zusammenhang existiert, muss in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Auffällig ist hingegen auch, dass die Befragten sich zwar offline verschiedene Formen der politischen Stellungnahme zutrauen, aber weni-

ger online, insbesondere in den sozialen Medien, obwohl die Partizipationsforschung insbesondere für die Gruppe der Jugendlichen hier mit Veränderungen rechnet (Gille et al. 2016; van Deth 2014). Ebenso auffällig ist, dass in den unteren Klassenstufen (9-10), eine Online-Beteiligung genauso häufig als Partizipationsform gewählt wird wie z.B. die Teilnahme an Demonstrationen (jeweils um die 10%). Die älteren Jahrgänge nutzen dann aber deutlich häufiger andere Formate (Demonstrationen, Warenboykott und Unterschriftenlisten), um ihre politische Position kundzutun, während die Beteiligung an Online-Formaten kaum ansteigt und für die nichtgymnasialen Schulformen sogar abnimmt. Die besondere Zurückhaltung bezieht sich v.a. auf die politische Kommunikation in den sozialen Medien. Online-Unterschriftenlisten oder auch E-Mails kommen eher in Frage, sind allerdings anders als das Kommentieren und Agieren in den Sozialen Medien in Bezug auf den Adressatenkreis eingeschränkt.

Auch Deimel und Hahn-Laudenberg (2017) konstatieren in einer auf Nordrhein-Westfalen bezogenen Studie eine Skepsis der Schüler\_innen im Hinblick auf Formate der Online-Beteiligung. Dabei liegen die Werte der von ihnen befragten Schüler\_innen insgesamt höher: 27% würden ihre Meinungen zu politischen und sozialen Problemen in Online-Diskussionsformen äußern, 18% eine problemspezifische Online-Gruppe organisieren. Der Mittelwert für die europäische Vergleichsgruppe liegt bei 28%, d.h. die deutschen Schüler\_innen liegen darunter.

Für diese online/offline-Diskrepanz v.a. hinsichtlich politischer Kommunikation lassen sich Vermutungen anstellen. Politische Kommunikation im Netz und den sozialen Medien hat enorme Reichweiten, ist von einer besonderen Anonymität und häufig fehlender Möglichkeiten des Revidierens geprägt. Außerdem ist (politische) Kommunikation im Netz häufiger von einem rauerem Tonfall in den Diskursen und Kommentaren geprägt. Erfahrungen mit Hasskommentaren, Mobbing oder auch antidemokratischen Diskursen kann dazu führen, dass das Netz nicht als das Forum politischer Kommunikation eingeschätzt wird (Hoffmann 2017), wofür sich die Schüler\_innen kompetent fühlen (Baldauf et al. 2018; Eisel 2016). Daneben können andere Faktoren ins Feld geführt werden, die als Bedingungen für Online-Partizipation nicht als ausreichend erfüllt angesehen werden: Responsivität, Transparenz, Erfolgchancen auf das Durchsetzen von Interessen etc. (vgl. Kubicek et al. 2011; Märker 2009).

Mit der Digitalisierung und der Nutzung des Internets sind zwar prinzipiell Hoffnungen auf steigende Chancen für Partizipation und Mit-

gestaltung verbunden, allerdings laufen dazu gerade erst etliche Forschungsprozesse, ehe zu Effekten abschließend diskutiert werden kann. Für Prozesse der politischen Bildung zeigt sich allerdings, dass für eine effektive politische Teilhabe sowie Mündigkeit im Netz eine entsprechende Selbstwirksamkeit und Partizipationskompetenz die Basis sind.

### 3.5.8 Politische Einstellungen: Wertschätzung demokratischer Werte vs. Misstrauen gegenüber Politik

Wie bereits festgestellt, unterstützen die befragten Schüler\_innen die Idee einer demokratischen Staatsform, wenngleich dies nicht automatisch mit einer hohen Zufriedenheit mit der Umsetzung in Deutschland einhergeht. Diese Aussagen wurden im weiteren Verlauf der Befragung ausdifferenziert, um ein genaueres Bild von den Einstellungen zu Demokratie und Rechtsstaat unter den Schüler\_innen zu erhalten. Hierfür wurden den Schüler\_innen zehn Items zu Fragen von Rechtsstaatlichkeit und Demokratie vorgelegt, mit der Bitte um Angabe, ob sie den Aussagen zustimmen oder nicht.

Die vorgelegten Items bilden die im Grundgesetz verankerten Grundrechte der Demonstrations- und Meinungsfreiheit und des Streikrechts, des Minderheitenschutzes und der Pressefreiheit ab. Darüber hinaus erfolgte in Anlehnung an die Autoritarismusforschung die Frage nach der Einstellung zu der in Deutschland abgeschafften Todesstrafe, nach einer härteren Bestrafung von Verbrecher\_innen sowie die Frage nach einem härteren Vorgehen gegen „Unruhestifter“. Zudem wurden Einschätzungen zur Politik (Politiker\_innen und demokratische Parteien) erhoben.<sup>67</sup>

## EINSTELLUNGEN ZU GRUNDRECHTEN

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass sich die meisten Schüler\_innen in einem starken Ausmaß für die Grundrechte der Demonstrations- und Meinungsfreiheit, des Streikrechts, der Pressefreiheit sowie des Minderheitenschutzes aussprechen, wobei v.a. die Gymnasialschüler\_innen

---

<sup>67</sup> Die Itemnummerierung ändert sich zwischen den Jahrgangsstufen 9-10 und 11-13, da die Darstellung nach Zustimmungswerten geordnet wurde.

diese Rechte am stärksten teilen. Eine Ausnahme bildet das Antwortverhalten der Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) der Jahrgangsstufen 9-10 und der Berufsfachschüler\_innen im Hinblick auf das Demonstrations- und Streikrecht und die Pressefreiheit. So gefährden aus Sicht beider Gruppen Streiks und Demonstration teilweise die öffentliche Ordnung und sollten (teilweise) verboten werden (Mittelwerte von 2,5 bzw. 3,2).<sup>68</sup> Im Hinblick auf die Pressefreiheit verhält es sich ähnlich: Auch hier stimmen die befragten Berufsfachschüler\_innen teilweise der Aussage zu, dass der Staat Zeitungen und Fernsehen kontrollieren sollte, um Moral und Ordnung sicher zu stellen (MW v. 2,7).

Abbildung 51 veranschaulicht das Antwortverhalten der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) zu einigen im Grundgesetz verankerten Grundrechten sowie zur Haltung zu Politik und Parteien. Insgesamt ist eine positive Grundhaltung gegenüber demokratischen Prinzipien festzustellen. Eine Ausnahme bildet hingegen die Einstellung zum Demonstrations- und Streikrecht: So ist diese Gruppe der Schüler\_innen eher der Ansicht, dass Streiks und Demonstrationen die öffentliche Ordnung gefährden und verboten werden sollten. Der Mittelwertunterschied ist dabei statistisch signifikant ( $p \leq 0,001$ ). Dieser Wunsch nach Ordnung kann auch mit einer so genannten Law- and-Order-Orientierung in Zusammenhang stehen, wie sie im Folgenden erhoben wird und auch in einem nicht unerheblichen Teil der Einstellungen von Erwachsenen verankert ist (Zick/ Küpper/ Berghan 2019).

Insbesondere die Gymnasialschüler\_innen teilen die Grundrechte der Demonstrations- und Meinungsfreiheit und des Streikrechts (Item 3 und 10), der Pressefreiheit (Item 1) sowie des Minderheitenschutzes (Item 11). Die befragten Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) der Jahrgangsstufen 9-10 teilen diese Einstellungen in ähnlichem Ausmaß.

---

68 Wie bereits zuvor wurden die Mittelwerte bestimmten Gruppen zugeordnet, um übergeordnete Aussagen zu generieren. So wurden Mittelwerte von 2,5 bis 3,4 mit teilweiser Zustimmung zur jeweiligen Aussage gleichgesetzt. Die Schüler\_innen hatten die Gelegenheit, auf einer Skala von „Stimme gar nicht zu“ (codiert als 1) bis „Stimme völlig zu“ (codiert als 5) zu antworten. „Teils/teils“ wurde mit 3 codiert. Darüber hinaus konnten die Schüler\_innen „Weiß nicht“ ankreuzen.

## EINSTELLUNGEN ZU AUTORITÄREN STAATLICHEN EINGRIFFEN

Im Hinblick auf die Ablehnung der Todesstrafe zeigt sich ein zweiteiliges Antwortverhalten: Während Schüler\_innen von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ diese deutlich ablehnen, fällt die Ablehnung aus Sicht der Berufsschüler\_innen und der Berufsfachschüler\_innen geringer aus (MW v. 2,6 und 3,2). Die Schüler\_innen beruflicher Gymnasien bewegen sich diesbezüglich in der Mitte der Gruppen. Deutlich wird, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler über autoritäre Einstellungsmuster verfügt. Allerdings hielten laut Gallup Coexist Index 2009 auch 27% der deutschen Gesamtbevölkerung die Todesstrafe für moralisch akzeptabel (Moghed 2009). Ein vergleichbarer Wert von einem Viertel der Befragten von Studierenden wurde in Anlehnung an eine Studie von Franz Streng in der „Welt“ 2014 veröffentlicht<sup>69</sup>. Insofern handelt es sich nicht um ein spezifisches Einstellungsmuster von Schüler\_innen.

Die meisten Schüler\_innen, unabhängig davon, welche Schulform oder Jahrgangsstufe sie besuchen, teilen die Ansicht, dass Verbrechen insgesamt härter bestraft werden sollten. Die höchsten Zustimmungswerte sind hierzu bei den Schüler\_innen der Berufsschulen (Mittelwert 3,9) festzustellen. Ein ähnliches Antwortverhalten ist im Hinblick auf die Forderung nach einem härteren Vorgehen gegen Unruhestifter festzustellen. So stimmen die meisten Befragten – mit Ausnahme der Gymnasialschüler\_innen der 11.-13. Jahrgangsstufe – dieser Aussage teilweise oder eher zu.<sup>70</sup> Auch die Studien von Zick/ Küpper/ Krause (2016) und Zick/ Küpper/ Berghan (2019) belegen solche Forderungen für über 75 % der Gesamtbevölkerung. Insofern stellt dies kein spezielles Jugendphänomen dar, zeigt aber in der Gesamtschau einen Trend zu autoritären Einstellungen, die hier bei den Schüler\_innen insgesamt weniger ausgeprägt sind als in der Mitte-Studie, welche u.a. mit diesem Konstrukt auch rechtspopulistische Orientierungen erhebt.

69 Menkens, S. (2014): Warum jetzt viele Deutsche die Todesstrafe fordern. In: Die Welt vom 28.11.2014. In: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article134799279/Warum-jetzt-viele-Deutsche-die-Todesstrafe-fordern.html>.

70 Ab einem Mittelwert von 2,5 bis zu einem Wert bis 3,4 gilt diese Eingruppierung als „teilweise Zustimmung“. Der Mittelwert der Gymnasialschüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 liegt bei 2,3, der nächsthöhere bei 2,6.

## EINSCHÄTZUNGEN ZU POLITIK UND PARTEIEN

Eine Distanz zu bzw. ein Misstrauen gegenüber Politik lässt sich im Hinblick auf die Einstellungen zu Politiker\_innen und politischen Parteien bei den Schüler\_innen aller Schulformen feststellen. Darüber hinaus teilen viele Schüler\_innen in höherem Ausmaß die Ansicht, die Medien würden von der Politik gelenkt und dass in Deutschland die Reichen immer reicher werden und die Armen immer ärmer. Letztgenannter Aspekt könnte ein Hinweis auf ein bei den Befragten anzutreffendes, geringes Vertrauen in das sozialstaatliche Prinzip sein.<sup>71</sup> Beide Ergebnisse stellen allerdings nicht nur Herausforderungen für die Politik dar. Auch für die politische Bildung werden hiermit für unterrichtliche Auseinandersetzungen Themen platziert, die als Präkonzepte aufgegriffen werden sollten. In Bezug auf das Verhältnis von Medien und Politik kann hinter den Einstellungen auch fehlendes Wissen liegen. So haben die Schüler\_innen der Klassen 9 und 10 angegeben, dass das Thema nur teilweise im Unterricht behandelt werde (vgl. o.). Ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit kann von der politischen Bildung aufgegriffen werden, indem schüler\_innenorientiert politische Lösungs- und Handlungsansätze thematisiert und zur Diskussion gestellt werden. Die Einstellungen können auch mit einer wahrgenommenen Deprivation zusammenhängen, welche für die Akzeptanz der repräsentativen Demokratie ein „Warnsignal“ darstellen. Damit kann die subjektive Wahrnehmung bei Jugendlichen einhergehen, dass sie kaum mitgestalten können und sie sich daher von Politiker\_innen und Parteien distanzieren (Vgl. Decker/ Kiess et al. 2018).

## EINSTELLUNGEN IM VERGLEICH

Die Einstellungen gegenüber demokratischen Prinzipien sowie dem Vertrauen in Politik gestalten sich, differenziert nach Jahrgangsstufen und Schulformen, wie folgt:

Nachstehende Abbildung 51 veranschaulicht das Antwortverhalten der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) zu den im

---

<sup>71</sup> Anders als bei den anderen Items wird bei dem Item nach der Armut bzw. dem Reichtum keine Einstellung erfragt, sondern eine empirisch relativ einfach zu überprüfende Aussage getroffen. Es kann daher sein, dass ein Teil der Schüler\_innen in ihre Antwort Untersuchungen zu diesem Thema einfließen lassen (also einen Befund darstellen), ein anderer Teil damit wiederum eine generelle Einschätzung trifft.

Grundgesetz verankerten Grundrechten, zu staatlichen Eingriffen sowie zum Misstrauen in Politik. Insgesamt ist eine positive Grundhaltung gegenüber demokratischen Prinzipien festzustellen.

Betrachtet man die Einstellungen der Schüler\_innen differenziert nach Schulform, zeigen sich in der Gesamtschau der Einstellungen zu den Grundrechten deutliche Unterschiede. Gymnasialschüler\_innen stimmen den in Item 10 und 11 abgefragten Grundrechten mehr zu. Dieser Unterschied zeigt sich auch, wenn es um das Einschränken von Grundrechten geht; dann stimmen die Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulformen etwas stärker zu.

Das betrifft das Streikrecht (Item 3) genauso wie die Pressefreiheit (Item 1). Festzuhalten ist demnach, dass trotz der grundsätzlich grundrechtsfreundlichen Einstellungen der Schüler\_innen ein kleinerer Anteil an den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ diese Rechte geringer schätzt.

Diese Unterschiede gelten auch für die abgefragten Aspekte der Einführung der Todesstrafe, der Verbrechensbekämpfung und der „Ruhestörung“ (Items 2, 9 und 4). Grundsätzlich zeichnen sich Schüler\_innen beider Schulformen im Hinblick auf die Einführung der Todesstrafe durch eine ablehnende Haltung aus. So sprechen sich beide Befragungsgruppen gegen die Todesstrafe aus, wobei die ablehnende Haltung bei den Gymnasialschüler\_innen stärker ausfällt als bei der Vergleichsgruppe (Item 2). Sowohl Schüler\_innen von Gymnasien als auch der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) sind teilweise der Ansicht, dass Verbrechen härter bestraft werden sollten (Item 9) und fordern teilweise ein härteres Vorgehen gegen Außenseiter und Unruhestifter (Item 4). Die Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ stimmen dabei den Aussagen stärker zu als die Gymnasialschüler\_innen.

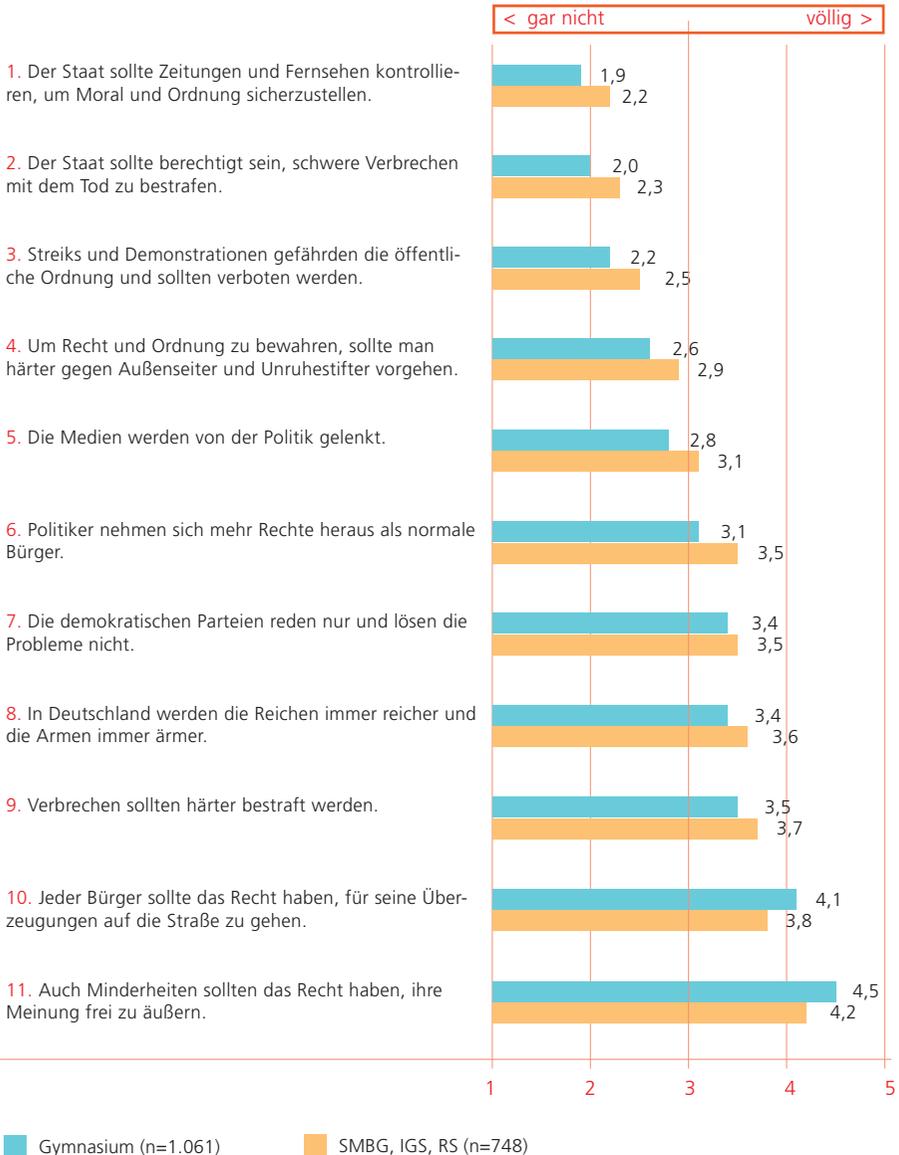
Nicht zuletzt bei den Einstellungen zum Misstrauen in Politik im Allgemeinen setzen sich diese Unterschiede fort. Bei beiden Gruppen und insbesondere den Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ ist teilweise ein Misstrauen gegenüber demokratischen Parteien („Die demokratischen Parteien reden nur und lösen die Probleme nicht“) und Politiker\_innen festzustellen („Politiker\_innen nehmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger“). Die Aussage „In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer.“ erhält hohe Zustimmungswerte beider Gruppen. Dies trifft auch auf die Aussage zu, dass Medien von der Politik gelenkt werden (Item 5) – jeweils mit einem höheren Mittelwert bei den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“.

Die hier beschriebenen Unterschiede zwischen den Befragungsgruppen sind signifikant und damit nicht auf die Stichprobenszusammensetzung zurückführbar ( $p \leq 0,01$ ).<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Aufgrund des besonderen Erkenntnisinteresses erfolgte eine Prüfung auf Signifikanz nur im Hinblick ausgewählter Aspekte (vgl. Kapitel 2)

Abb. 51: „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Sowohl die Wertschätzung demokratischer Prinzipien als auch die Unterschiede zwischen den Schulformen in den Jahrgangsstufen 9-10 setzen sich im Wesentlichen in den höheren Jahrgangsstufen fort. Eine positive Grundhaltung ist hier im Hinblick aller genannten demokratischen Grundrechte (Demonstrations- und Meinungsfreiheit und Streikrecht (Items 2 und 10), Pressefreiheit (Item 1), Minderheitenschutz (Item 11)) bei den Schüler\_innen der 11.-13. Jahrgangsstufen von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ zu beobachten, wobei die Zustimmungswerte im Vergleich zu den unteren Jahrgangsstufen etwas höher ausfallen.<sup>73</sup> Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien teilen ebenfalls die positive Grundhaltung, wenngleich in etwas geringerem Ausmaß als die Vergleichsgruppen.

Die Befragten der höheren Jahrgangsstufen sprechen sich in starkem Ausmaß gegen die Todesstrafe aus, wobei die Ablehnung etwas größer ist als bei den unteren Jahrgangsstufen und bei den Gymnasialschüler\_innen und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ etwas deutlicher ausfällt als bei Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien. Viele Schüler\_innen sind der Ansicht, dass Verbrechen härter bestraft werden sollten (Item 8). Darüber hinaus fordern Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ in stärkerem Ausmaß ein härteres Vorgehen gegen Außenseiter und Unruhestifter (Item 4). Die entsprechenden Werte fallen dabei im Vergleich zu den unteren Jahrgangsstufen etwas geringer aus. D.h., mit zunehmendem Alter nehmen autoritäre Einstellungen, wenn sie vorhanden sind, bei Jugendlichen ab.

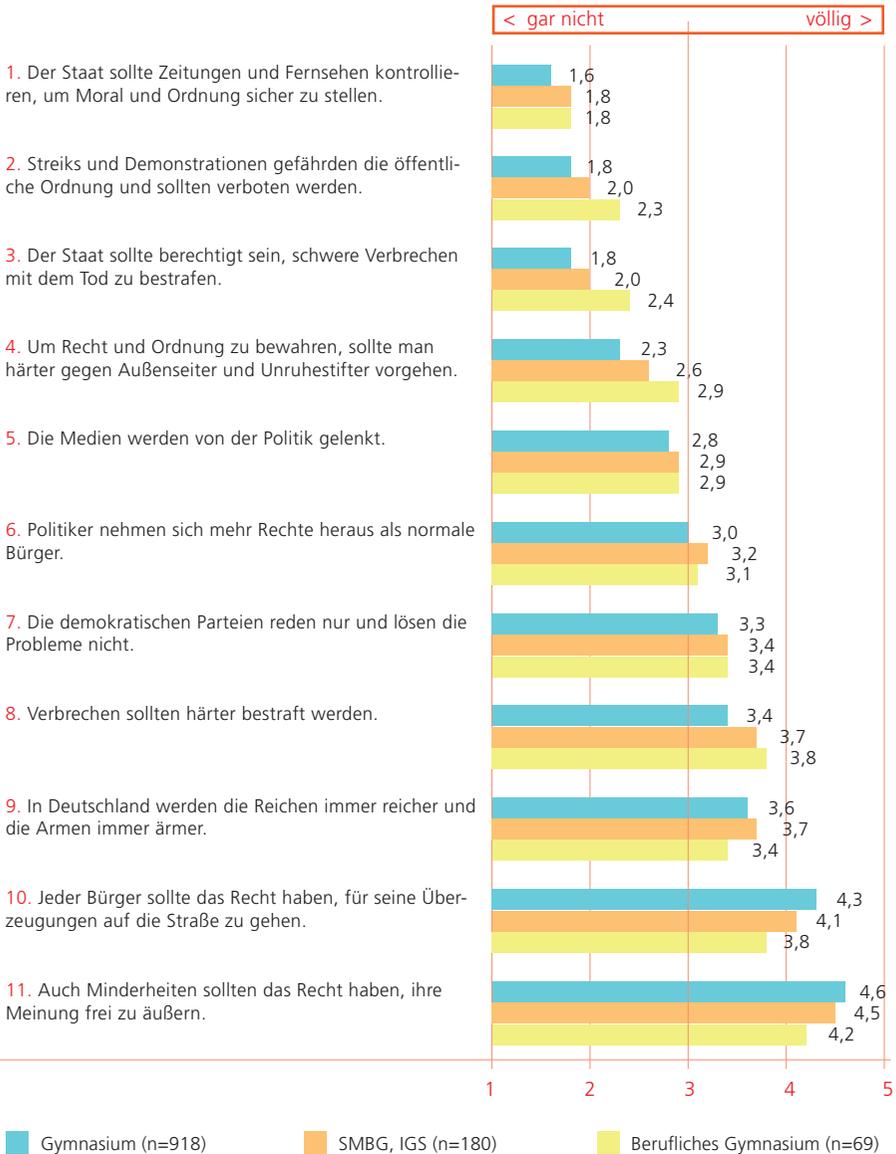
Im Vergleich des Antwortverhaltens von Schüler\_innen, die ein Gymnasium besuchen und Einschätzungen von Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ lässt sich festhalten, dass die Mittelwerte bezogen auf Einstellungen zu Politik und Parteien sowie Grundrechten bei den Gymnasialschüler\_innen positiver ausfallen als bei den Schüler\_innen der „sonstigen, allgemeinbildenden Schulformen“. Die Mittelwertunterschiede sind dabei mit Ausnahme der Items „Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern“, „In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer“ und „Die Medien werden von der Politik gelenkt“ signifikant ( $p \leq 0,05$ ).<sup>74</sup>

---

73 Die Itemnummerierung ändert sich zwischen den Jahrgangsstufen 9-10 und 11-13, da die Darstellung nach Zustimmungswerten geordnet wurde.

74 Aufgrund der geringen Anzahl von Schüler\_innen von beruflichen Gymnasien wurden die Mittelwertunterschiede nur bei den genannten Befragungsgruppen auf ihre Signifikanz geprüft.

Abb. 52: „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmungswerte von Schüler\_innen in den Jahrgangsstufen 11–13, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

Während es bei den Themenkomplexen „Grundrechte“ und „staatliche Eingriffe“ im Vergleich zur Betrachtung mit der 9.-10. Jahrgangsstufe kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Schulformen in höheren Jahrgangsstufen gibt, zeigen sich bei den Einstellungen zu Politik und Parteien durchaus Unterschiede. Der Abstand in den Bewertungen zwischen Gymnasialschüler\_innen und den Schüler\_innen „sonstiger allgemeinbildender Schulen“ fällt bei den Items 5-7<sup>75</sup> noch marginaler aus. In den Jahrgangsstufen 9-10 war dies nur bei der Aussage „Die demokratischen Parteien reden nur und lösen die Probleme nicht“ der Fall. Die Angleichung verläuft dabei jeweils in die gleiche Richtung: Während sich der Mittelwert bei Gymnasialschüler\_innen zwischen den Jahrgangsstufen 9-10 und 11-13 bei diesen Items kaum verändert hat, orientiert sich der Mittelwert der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ in den höheren Jahrgangsstufen nun am Gymnasialwert. Eine Ausnahme bildet die Aussage nach der Reichtumsverteilung. Hier verläuft die Entwicklung andersrum und auch die Gymnasialschüler\_innen stimmen der Aussage stärker zu. Die soziale Frage scheint somit für alle Jugendlichen, unabhängig vom Bildungshintergrund, ein zentrales Anliegen zu sein.

Auch die Schülerinnen und Schüler von Berufsschulen und Berufsfachschulen wurden hinsichtlich ihrer Einstellungen befragt.

Wenngleich in etwas schwächerem Ausmaß als die Schüler\_innen von Gymnasien und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ teilen die Schüler\_innen der beruflichen Schulen die Einstellungen zu den Grundrechten der Meinungsfreiheit und des Minderheitenschutzes. Die Akzeptanz fällt bei den befragten Berufsschüler\_innen etwas stärker aus als bei den Berufsfachschüler\_innen. Das Demonstrations- und Streikrecht wird hingegen nur von den Berufsschüler\_innen ganz überwiegend positiv befürwortet, während teilweise aus Sicht der befragten Berufsfachschüler\_innen Streiks und Demonstrationen die öffentliche Ordnung gefährden und verboten werden sollten.<sup>76</sup> Darüber hinaus teilt letztgenannte Befragungsgruppe nur eingeschränkt das Grundrecht der Pressefreiheit: So stimmen die befragten Berufsfachschüler\_innen teilweise der Aussage zu, dass der Staat Zeitungen und Fernsehen kontrollieren sollte, um Moral und Ordnung sicher zu stellen (Item 1). Dies ist der im Vergleich höchste

---

<sup>75</sup> Items nach Jahrgangsstufe 11-13

<sup>76</sup> Die Schüler\_innen konnten als Antworten geben: „Stimme gar nicht zu“ (codiert als 1), „Stimme eher nicht zu“ (2), „Teils/teils“ (3), „Stimme eher zu“ (4) und „Stimme völlig zu“ (5). Wie zuvor wurden die Mittelwerte gruppiert, um klarere Aussagen treffen zu können. Mittelwerte zwischen 2,5 und 3,4 wurden als teilweise Zustimmung gewertet.

Wert bei dem Item, wobei die geringen Fallzahlen bei der Bewertung in Betracht zu ziehen sind.

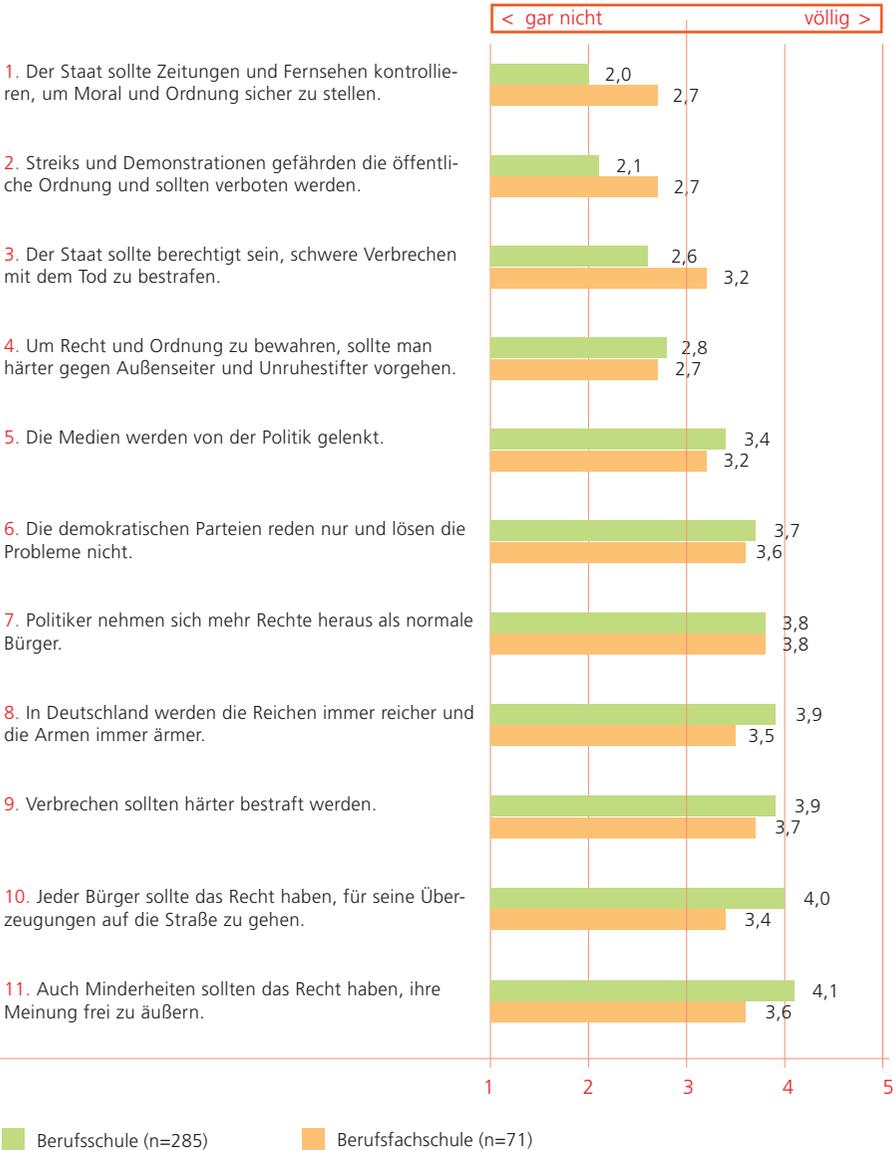
Diese gegenüber den allgemeinbildenden Schulen zurückhaltendere Bewertung setzt sich auch bei den Aussagen zur Verbrechensbekämpfung und der Todesstrafe fort. Im Unterschied zu den Schüler\_innen der Gymnasien, „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ und beruflichen Gymnasien, stimmen die befragten Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen teilweise der Todesstrafe zu (Item 3).

Die befragten Schüler\_innen der beruflichen Schulen stimmen der Ansicht, dass insgesamt Verbrechen härter bestraft werden sollten (Item 9) und ein härteres Vorgehen gegen Unruhistifer (Item 4) wünschenswert sei, vergleichsweise deutlich zu. Darüber hinaus zeichnen sich die Befragten durch ein stärker ausgeprägtes Misstrauen gegenüber Politiker\_innen und politischen Parteien aus (Items 6 und 7), welches stärker als bei den zuvor beschriebenen Befragungsgruppen ausfällt. Ebenso sind Schüler\_innen der beruflichen Schulen stärker davon überzeugt, dass Medien von der Politik gelenkt werden (Item 5). Die entsprechenden Werte zu den genannten Items fallen bei den Berufsschüler\_innen stärker aus als bei den Berufsfachschüler\_innen.

Die Einstellungen der befragten Berufsfachschüler\_innen und der Berufsschüler\_innen fallen somit im Vergleich zu den Schüler\_innen allgemeinbildender Schulen in Bezug auf die Wertschätzung demokratischer Prinzipien und auf das Vertrauen in das politische System kritischer aus und bestätigen damit Erkenntnisse, dass die politische Bildung z.B. vor dem Hintergrund der Einstellungen der Schüler\_innen eine besondere Herausforderung für (politische) Bildungsprozesse an beruflichen Schulen darstellen (vgl. Besand 2014; Behrens 2014) und das Feld insgesamt sehr viel mehr Aufmerksamkeit erfahren sollte.

Nachstehende Abbildung 53 veranschaulicht die Einstellungen von Berufsschüler\_innen und Berufsfachschüler\_innen zu den vorgelegten demokratischen Prinzipien und dem Vertrauen in Politik auf einen Blick.

Abb. 53: „Was denkst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Berufsschulen und Berufsfachschulen, in Mittelwerten



Quelle: Befragung FU

## EINSTELLUNGEN IN DEN BUNDESLÄNDERN

In den einzelnen Bundesländern zeigen sich bei den Gymnasien der Jahrgangsstufe 9-10 zwar in einzelnen Items Unterschiede, jedoch überwiegt insgesamt der Eindruck eines relativ ähnlichen Antwortverhaltens. So liegen in den acht Bundesländern mit ausreichender Fallzahl in der Jahrgangsstufe 9-10 in Gymnasien bei Aussagen wie zum Beispiel „Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern“ die Mittelwerte zwischen 4,3 und 4,6. Stellenweise liegen die Unterschiede zwar auch weiter auseinander – zum Teil auch nur aufgrund eines Ausreißers<sup>77</sup> –, dies sollte angesichts des Stichprobenumfangs aber keinen Anlass für verallgemeinernde Aussagen geben (vgl. Tabellen A20).

Etwas differenzierter stellt sich die Situation bei den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ der Jahrgangsstufe 9-10 dar (vgl. Tabelle A21). Hier gibt es zwar auch oft Ähnlichkeiten im Antwortverhalten, bezogen auf einzelne Items aber auch deutliche Unterschiede, die über das „Ausreißerniveau“ bei den Gymnasien hinausgehen.<sup>78</sup> In der Grundtendenz scheinen vor allem die befragten Schüler\_innen in Brandenburg und Sachsen-Anhalt eine kritischere Haltung gegenüber Grundrechten einzunehmen oder Einschränkungen gutzuheißen. Daraus folgernd kann jedoch angesichts der Fallzahlen keine verallgemeinernde Aussage getroffen werden.

---

77 Ein Beispiel hierfür sind die Mittelwerte bei der Aussage „Politiker nehmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger“ Diese liegen bei sieben der acht ausgewerteten Bundesländer im Gymnasium der Jahrgangsstufe 9-10 zwischen 3,0 und 3,2, bei einem weiteren Bundesland bei 2,7 (Nordrhein-Westfalen).

78 Das klarste Beispiel ist der Mittelwertvergleich bei der Aussage „Der Staat sollte Zeitungen und Fernsehen kontrollieren, um Moral und Ordnung sicherzustellen.“ Der Mittelwert schwankt zwischen 1,9 (Niedersachsen) und 3,2 (Brandenburg).

## EINSTELLUNGEN NACH GESCHLECHT

Ebenso wie zwischen den Bundesländern gibt es bei der geschlechtsspezifischen Auswertung kaum Unterschiede in den Einstellungen. Die Mittelwerte liegen bei fast allen Items gleichauf. Im Detail lassen sich Differenzen erkennen. So stimmen Mädchen der 9. und 10. Jahrgangsstufe an Gymnasien der Aussage, Medien würden von der Politik gelenkt, im Mittel mit 3,0 zu. Dies liegt deutlich über den Zustimmungswerten der Jungen (2,6). Interessanterweise sind gleichzeitig Mädchen eher als Jungen der Meinung, dass der Staat die Medien kontrollieren sollte, um Recht und Moral sicherzustellen – wenngleich die Zustimmung insgesamt mit einem Mittelwert von 2,0 überschaubar ist (Jungen 1,6). Dies sind jedoch die einzigen beiden Auffälligkeiten. Es überwiegt der Eindruck, dass das Geschlecht nicht unmittelbar mit den Einstellungen in Zusammenhang steht.

### 3.5.9 Einstellungen zu Migration und Vielfalt — Zwischen Anerkennung und Ambivalenz

Neben der Erhebung von Einstellungen zu demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien stand auch die Frage im Fokus, über welche Haltungen und Einstellungen die Schüler\_innen hinsichtlich des Zusammenlebens bestimmter sozialer Gruppen verfügen. In Anlehnung an die Antisemitismusforschung und die Forschung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit wurden den Schüler\_innen 13 Items vorgelegt, mit der Bitte anzugeben, inwieweit sie den Aussagen zustimmen.<sup>79</sup>

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass sich die befragten Schüler\_innen, unabhängig von besuchter Schulform und Jahrgangsstufe, für die gleichen Rechte von Menschen mit Migrationsbezügen aussprechen. Allerdings sind auch Unterschiede in den Einstellungen hinsichtlich des Zusammenlebens bestimmter sozialer Gruppen festzustellen. Während

<sup>79</sup> Die Schüler\_innen konnten wie bereits auf die demokratischen Werte bezogen, eine der Antwortkategorien „Stimme gar nicht zu“ (codiert als 1), „Stimme eher nicht zu“ (2), „Teils/teils“ (3), „Stimme eher zu“ (4) und „Stimme völlig zu“ (5) ankreuzen. Darüber hinaus hatten die Schüler\_innen die Möglichkeit, die Kategorie „weiß ich nicht“ anzukreuzen. Somit sollte vermieden werden, dass sich Schüler\_innen im Falle einer unsicheren Meinung in der Mitte verorten. Anschließend wurden die Mittelwerte in Gruppen zusammengefasst. Ein Mittelwert von 2,5 bis 3,4 entspricht beispielsweise einer teilweisen Zustimmung.

Schüler\_innen von Gymnasien eine positivere Grundhaltung gegenüber bestimmten sozialen Gruppen einnehmen, ist bei Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) der Jahrgangsstufen 9-10 sowie Schüler\_innen der beruflichen Schulen teilweise ein Misstrauen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, asylsuchenden Menschen und Menschen muslimischen Glaubens festzustellen. Dies gilt teilweise auch gegenüber Menschen jüdischen Glaubens. Damit zeichnet sich eine Tendenz ab, die auch in den letzten größeren Einstellungsstudien Deutschland attestiert wurde. Neben abwertenden Einstellungen gegenüber Menschen muslimischen Glaubens und asylsuchenden Menschen bezogen sich diese auch auf Sinti und Roma, welche hier als soziale Gruppe nicht aufgenommen wurde (vgl. Decker/ Brähler 2018; Zicke/ Küpper/ Berghan 2019).

Abbildung 54 veranschaulicht das Antwortverhalten der Schüler\_innen der Jahrgangsstufe 9-10 der Gymnasien und „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS).

Beide Befragungsgruppen teilen ganz überwiegend die Ansicht, dass die in Deutschland lebenden Migranten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben sollten (Item 1).<sup>80</sup> Das Antwortverhalten in Bezug auf die Items 2 und 4 deutet darauf hin, dass die Befragten – und hier insbesondere die Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ – das Thema Migration auch mit Herausforderungen und Problemen verbinden. So sehen beide Befragungsgruppen nur teilweise Migration als Bereicherung für unsere Gesellschaft an (Item 2) und die befragten Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ (SMBG, IGS, RS) sind teilweise der Ansicht, dass v.a. Migranten an den in Deutschland bestehenden Problemen schuld seien (Item 4) und dass zu viele Migranten in Deutschland lebten (Item 5). Letztgenanntem Item stimmen auch die Gymnasialschüler\_innen teilweise zu. Ein teilweise festzustellendes Misstrauen gegenüber Migrant\_innen und insbesondere Asylsuchenden Menschen schlägt sich v.a. aus Sicht der Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ auch im Antwortverhalten zu den Items 6 – 8 nieder: Während bezogen auf die Aussage, dass bei knapp werdenden Arbeitsplätzen die in Deutschland lebenden Migranten in ihre Heimat zurück geschickt werden müssten, die Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulen teilweise zustimmen (Mittelwert

---

<sup>80</sup> Anzumerken ist, dass diese Formulierung insofern irreführend sein kann, da auch Personen mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen können.

von 2,5 ggü. einem Mittelwert von 1,9 bei Gymnasialschüler\_innen), weisen beide Gruppen bei der Aussage, dass die meisten Asylbewerber in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt würden (Item 7), höhere Werte auf. Der Aussage, wonach Asylbewerber\_innen nur hierher kämen, um den Sozialstaat auszunutzen (Item 8), stimmen wiederum nur die Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulen teilweise zu.

Die bei den Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ eingenommene etwas skeptischere Haltung gegenüber Migrant\_innen und asylsuchenden Menschen im Allgemeinen schlägt sich stellenweise auch in den Einstellungen gegenüber Menschen muslimischen Glaubens nieder: So sind die Werte für eine Untersagung der Zuwanderung durch Muslime zwar gering (Item 9), allerdings fühlen sich manche Befragte durch die Anwesenheit von Muslimen wie ein Fremder im eigenen Land (Item 10).

Insgesamt stimmen die Gymnasialschüler\_innen den genannten Aussagen in einem deutlich geringeren Ausmaß zu. Die Unterschiede sind dabei statistisch signifikant ( $p \leq 0,01$ ).

Die Ergebnisse lassen sich dahin gehend interpretieren, dass Migration ein Thema ist, welches Jugendliche ambivalent einschätzen. Diese Haltung ist vor dem Hintergrund der äußerst skeptischen bis hin zu ablehnenden gesellschaftlichen Diskursen gegenüber Flucht und Migration wenig verwunderlich und stellt weiterhin eine zentrale Herausforderung auch für die politische Bildung dar (vgl. Achour 2018). Hervorzuheben ist, dass mit der weitgehenden Anerkennung gleicher Rechte für alle hier lebenden Menschen eine wichtige Basis gelegt ist, um Ideologien der Ungleichwertigkeit in Frage zu stellen und pädagogisch zu bearbeiten. Die Schüler\_innen dieser Klassenstufen geben allerdings an, dass diese Themen nur teilweise im Politikunterricht und anderen Fächern eine Rolle spielen (siehe oben). Am seltensten werde Muslimfeindlichkeit aufgegriffen.

Die Einstellungen gegenüber Menschen jüdischen Glaubens differieren je nach Fragestellung und Schulform. Die Aussagen, wonach viele Jüdinnen und Juden versuchten, aus der Vergangenheit des Dritten Reichs heute ihren Vorteil zu ziehen und wonach Jüdinnen und Juden in Deutschland zu viel Einfluss haben, erhalten über die Schulformen und Altersgruppen hinweg vergleichsweise wenig Zustimmung. Es lässt sich feststellen, dass die Zustimmungswerte bei den nicht-gymnasialen Schulformen etwas höher liegen. Dies trifft in besonderer Weise auf die Berufsschulen und Berufsfachschulen zu, wenngleich die geringeren Fallzahlen zu einer vorsichtigen

Interpretation führen sollten. Bei allen Schulformen und Altersgruppen erhalten diese beiden Aussagen geringere Zustimmungswerte als die kritisch auf Muslim\_innen, Asylsuchende oder Migrant\_innen bezogenen.

Auffällig sind die im Vergleich höheren Zustimmungswerte zur Aussage „Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.“ Bei den auf Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden bezogenen Aussagen erhält diese die höchsten Zustimmungswerte. Die Werte der sonstigen allgemeinbildenden Schulen liegen hier bei den jüngeren wie den älteren Jahrgangsstufen über denen der Gymnasien und die der Berufsschulen und der Berufsfachschulen wiederum über diesen.

Die Zustimmung zu dieser Aussage ist insofern problematisch als sich hiermit Tendenzen eines israelbezogenen Antisemitismus offenbaren können. Sind die ersten beiden erwähnten Aussagen typischerweise Phänomene des traditionellen Antisemitismus („Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss“) oder des sekundären Antisemitismus („Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reichs heute ihren Vorteil zu ziehen“) zuzuordnen, kann die dritte Aussage dem Syndrom des israelbezogenen Antisemitismus entsprechen.

Dieser zeigt sich vor allem im Kontext des Nahost-Konfliktes. Bei der Kritik am Staat Israel wird eine Kollektivhaftung aller Juden und Jüdinnen für die israelische Politik vorgenommen. Diese Kritik bezieht sich in dieser Form auf politische Maßnahmen zur Selbstverteidigung des Staates Israel, welche als rassistisch bewertet werden. Die Gleichsetzung mit dem Nationalsozialismus führt zu dessen Verharmlosung sowie zur Delegitimierung Israels und stellt eine sogenannte Täter-Opfer-Umkehr bzw. eine Schuldabwehr (für die Verbrechen im NS) dar. Letzten Endes wird damit auch das Existenzrecht Israels in Frage gestellt (Salzborn 2014).<sup>81</sup>

Die stärker oder schwächer ausfallende Zustimmung zur einzelnen Aussage kann noch nicht mit einem verfestigten israelbezogenen Antisemitismus als Weltbild gleichgesetzt werden. Die vergleichsweise höheren Zustimmungswerte sollten aber als Anlass für die politische Bildung gesehen werden, den Themenkomplex Antisemitismus vertieft zu behandeln.

---

<sup>81</sup> Samuel Salzborn und Alexandra Kurth haben 2019 ein wissenschaftliches Gutachten zu Antisemitismus in der Schule verfasst und stellen dort ihren kritischen Erkenntnisstand, aber auch Handlungsperspektiven zur Diskussion. vgl. Salzborn; Kurth 2019

Abb. 54: „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen, in Mittelwerten



\*Bei diesen Aussagen wurden die Werte von Schüler\_innen muslimischen Glaubens herausgerechnet

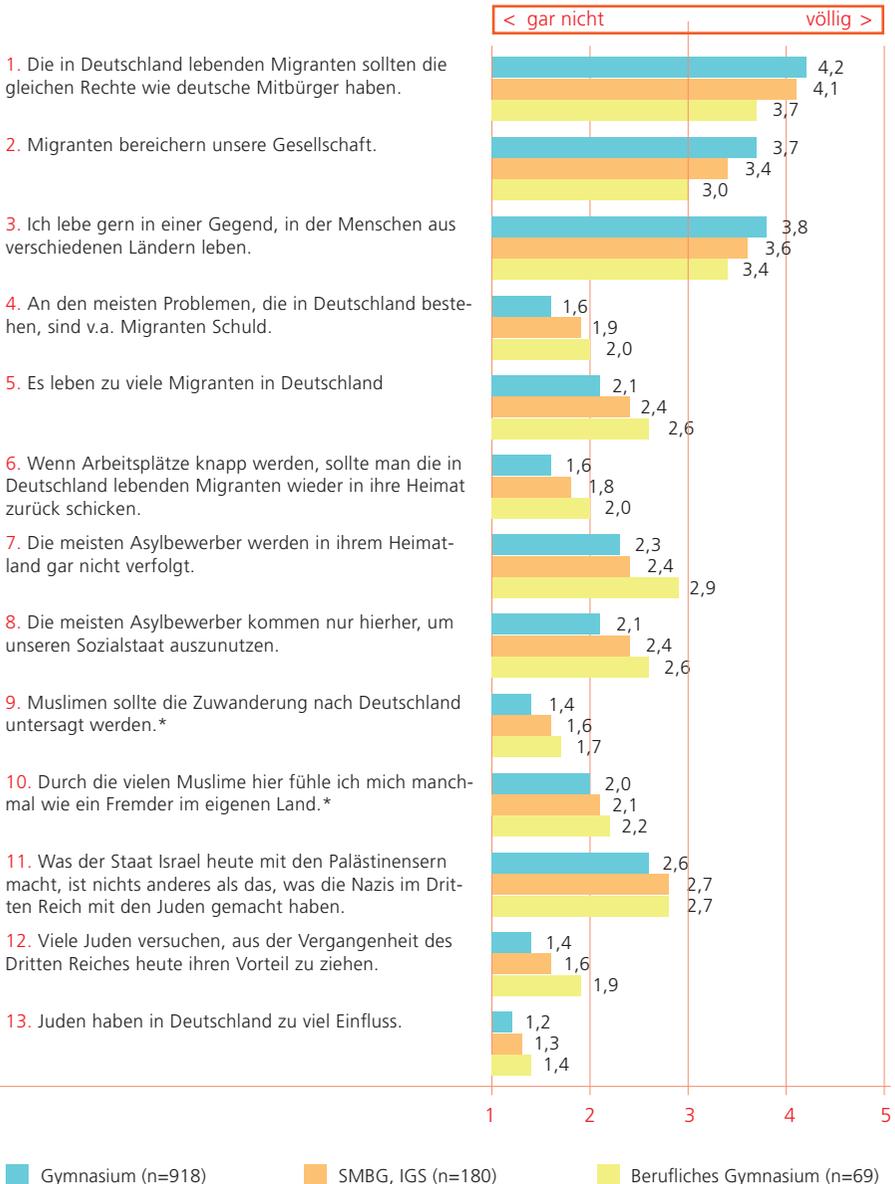
Wie bereits bei den Schüler\_innen der unteren Jahrgangsstufen festgestellt, nehmen auch die Gymnasialschüler\_innen der höheren Jahrgangsstufen eine positivere Grundhaltung gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen ein als Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ und der beruflichen Gymnasien der gleichen Jahrgangsstufen (siehe Abbildung 55).

Der Abstand zwischen Gymnasien und den sonstigen allgemeinbildenden Schulen bleibt zwar bestehen, verringert sich aber in den höheren Jahrgangsstufen deutlich. Zum Teil fallen die Unterschiede bei den sonstigen allgemeinbildenden Schulen im Vergleich der verschiedenen Klassenstufen sogar beträchtlich aus, so zum Beispiel bei Item 6 (Jahrgangsstufe 9-10: MW=2,5; Jahrgangsstufe 11-13: MW=1,8). Die Entwicklung verläuft somit analog zu den Einstellungen hinsichtlich der Grundrechte, der staatlichen Eingriffe und zum Misstrauen in Politik, d.h. hin zu einer stärkeren positiven Bewertung demokratischer Grundrechte bei geringerer gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Das kann mit der Kategorie Alter zusammenhängen und möglicherweise auch mit einem stärkeren Bewusstsein, ein sozial unerwünschtes Antwortverhalten zu vermeiden. Insbesondere höher gebildete Befragte, Frauen und Ältere geben seltener ein unerwünschtes Verhalten an als jüngere Befragte, Männer und niedriger Gebildete (vgl. Preisendörfer/ Wolter 2014; Krumpal 2013).

Eine weitere Erklärung kann darin liegen, dass höhere Jahrgänge nach eigenen Angaben Themen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit häufiger im Unterricht behandelt haben (vgl. Kap. 3.3.2).

Eine Ausnahme bildet die bereits oben beschriebene Einstellung zur Aussage, wonach „das was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, nichts anderes ist als das, was die Nazis im Dritten Reich gemacht haben“ (Item 11). Die Zustimmungswerte zu dieser Aussage liegen zum einen zwischen den Schulformen nahezu gleichauf (2,6 und zweimal 2,7), zum anderen zeigen sich zwischen den Jahrgängen kaum Unterschiede. Insgesamt hat die Aufmerksamkeit für antisemitische Vorfälle – auch an Schulen – zugenommen und es herrscht eine höhere Sensibilisierung in der Öffentlichkeit. Nicht zuletzt ist 2018 ein Antisemitismusbeauftragter ernannt worden.

Abb. 55: „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmungswerte der Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11–13 nach Schulformen, in Mittelwerten

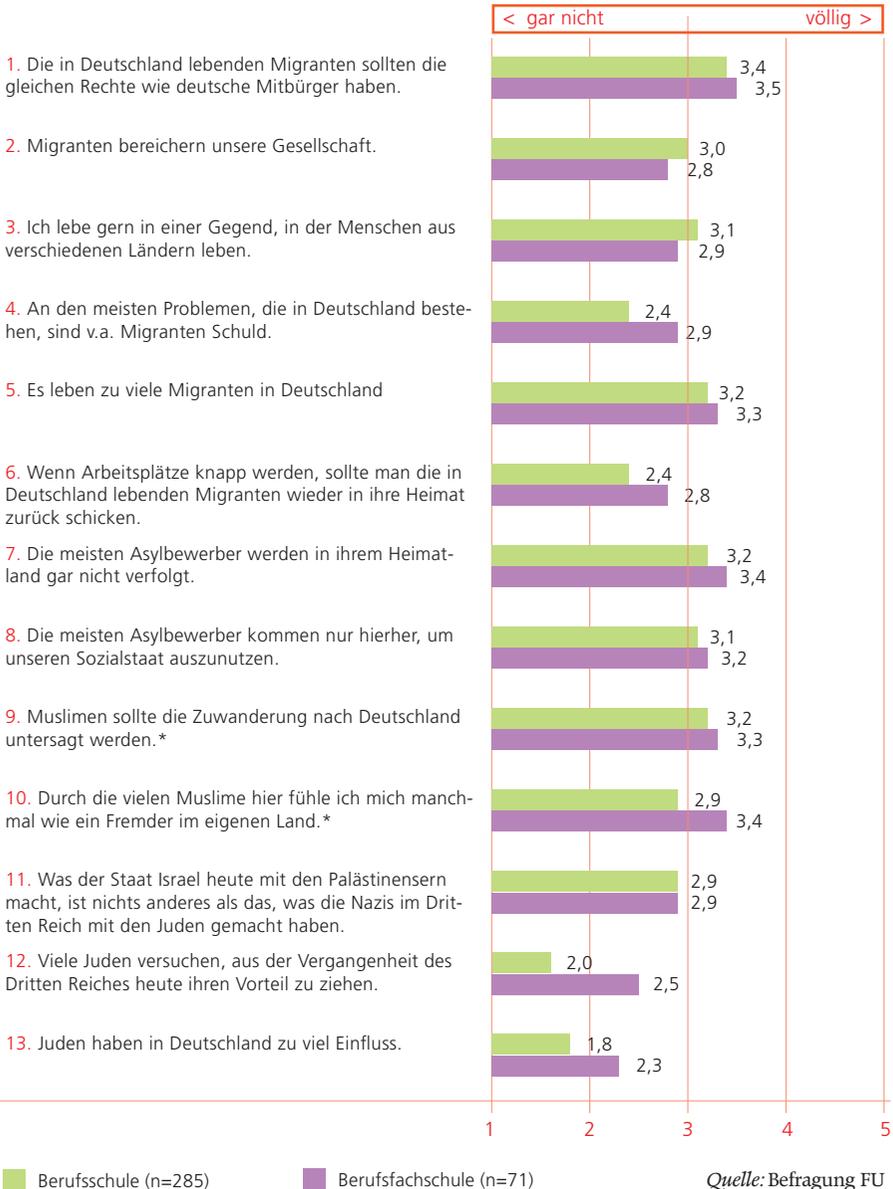


\*Bei diesen Aussagen wurden die Werte von Schüler\_innen muslimischen Glaubens herausgerechnet

Im Vergleich zu den Schüler\_innen der allgemeinbildenden Schulen zeichnen sich die Befragten der beruflichen Schulen – v.a. der Berufsfachschulen - durch skeptischere, gruppenbezogene Einstellungen aus (Abbildung 56). Wie bereits die zuvor beschriebenen Schüler\_innengruppen sprechen die Schüler\_innen der beruflichen Schulen den in Deutschland lebenden Migrant\_innen die gleichen Rechte wie den deutschen Mitbürger\_innen zu (Item 1). Das Antwortverhalten zu den Items 2 bis 6 deutet allerdings darauf hin, dass die Befragten mit dem Thema Migration gleichzeitig auch Probleme verbinden und Migrant\_innen (teilweise) mit Misstrauen beugen. Schüler\_innen der beruflichen Schulen sehen Migration nur teilweise als „Bereicherung für unsere Gesellschaft“ (Item 2), leben nur teilweise „gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben“ (Item 3) und sind teilweise der Ansicht, „dass zu viele Migranten in Deutschland leben“ (Item 5). Darüber hinaus sind die Schüler\_innen der Berufsfachschulen teilweise der Ansicht, dass an den in Deutschland bestehenden Problemen v.a. Migrant\_innen schuld sind (Item 4). Ein Misstrauen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen lässt sich auch (teilweise) gegenüber asylsuchenden Menschen und Menschen muslimischen Glaubens feststellen (Items 7-10). So teilen die Befragten teilweise die Ansichten, „dass die meisten Asylbewerber nicht in ihrem Heimatland verfolgt werden“ (Item 7) und „diese nur nach Deutschland kommen, um den Sozialstaat auszunutzen“ (Item 8). Darüber hinaus fühlen sich die Befragten teilweise „durch die vielen Muslime manchmal wie ein Fremder im Land“ (Item 10) und fordern teilweise eine Zuwanderungsverbot für Muslimen (Item 9). Die Schüler\_innen der Berufsfachschulen stimmten den genannten Items in einem stärkeren Ausmaß zu als die Schüler\_innen der Berufsschulen, wobei die geringe Fallzahl die Aussagekraft einschränkt.

Berufsschüler\_innen als auch Berufsfachschüler\_innen stimmen teilweise der Aussage zu, wonach die Vorgehensweise Israels bezüglich der Palästinenser mit den Methoden der Nazis im Dritten Reich vergleichbar sei. Die Zustimmung fällt mit einem Mittelwert von jeweils 2,9 etwas stärker aus als bei den Schüler\_innen allgemeinbildender Schulen. Die Aussage, wonach viele Juden versuchen würden, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen, erhält seitens der Berufsfachschüler\_innen höhere Zustimmungswerte. Aufgrund der geringen Fallzahlen bedarf es hier weitere Untersuchungen um abschließende, empirisch abgesicherte Aussagen zu Einstellungen insbesondere von Berufsfachschüler\_innen und Berufsschüler\_innen treffen zu können.

Abb. 56: „Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?“ — Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Berufsfachschulen und Berufsschulen, in Mittelwerten



\*Bei diesen Aussagen wurden die Werte von Schüler\_innen muslimischen Glaubens herausgerechnet

Die Ergebnisse zeigen wiederholt, dass beide Schulformen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden müssten, um auf die dargestellten Herausforderungen reagieren zu können. So zeigt sich z.B., dass die Schüler\_innen der beruflichen Schulen im Unterricht im Schnitt sogar etwas häufiger Themen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit behandelt haben, die auf diese Themenkomplexe bezogenen Zustimmungswerte im Vergleich der hier untersuchten Gruppen von Schüler\_innen aber am stärksten ausfallen. Die Schlussfolgerung, dass die Behandlung der Themen mit der Ausprägung der Einstellungen zusammenhänge, greift zu kurz. Wahrscheinlicher ist, dass viele der Schüler\_innen entsprechende Einstellungsmuster im Laufe ihrer politischen Sozialisation entwickelt haben und vereinzelte Unterrichtsstunden kaum Einstellungsänderungen bewirken können.

So finden in den Berufsschulen und Berufsfachschulen (vgl. Abbildung 21) z.B. weniger demokratiebezogene Angebote außerhalb des Politikunterrichts statt als in den anderen Schulformen. Schule als Lernort für Demokratie lässt sich dort sehr viel weniger feststellen. Lediglich drei von 18 vorgelegten Formaten wurden aus Sicht von mindestens 40 % der Befragten durchgeführt (Items 15-18). Bei zahlreichen Formaten geben weniger als ein Drittel an, dass diese stattgefunden hätten (Items 1 -13).

Ebenfalls werden selten externe Personen z.B. zu politischen Themen eingeladen. Zu Chancen solcher außerschulischen Kooperationen jenseits von schulischen Räumen und Bewertungen ist oben einiges erläutert worden.

## GRUPPENBEZOGENE EINSTELLUNGEN NACH BUNDESLAND IN DEN JAHRGANGSSTUFEN 9-10

Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler wurden nicht nur nach Schulform und Jahrgangsstufe ausgewertet, sondern auch nach Bundesland. Hier zeigt sich bei Gymnasialschüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 ein ausgesprochen homogenes Antwortverhalten über alle Bundesländer hinweg (vgl. Tabelle A22).

Dies gilt jedoch nicht, wenn die sonstigen allgemeinbildenden Schulen der 9.-10. Jahrgangsstufe nach Bundesland betrachtet werden (vgl. Tabelle A23). Hier sind es – wie bei den Einstellungen bezüglich der Grundrechte, staatlichen Eingriffen in Grundrechte und zum Misstrauen in Politik – vor allem die Bundesländer Brandenburg und Sachsen-Anhalt, die für eine Spreizung im Antwortverhalten sorgen. Die Schüler\_innen dieser beiden Bundesländer in den „sonstigen allgemeinbildenden Schu-

len“ äußerten sich zum Teil deutlich negativer bezüglich der gleichen Grundrechte für Migrant\_innen bzw. befürworteten staatliche Eingriffe in einem stärkeren Ausmaß als die Schüler\_innen anderer Bundesländer. In Bezug auf die hier untersuchten Einstellungen kann beispielhaft die Aussage „An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migranten Schuld“ herangezogen werden. Hier betrug der Mittelwert bei sechs der acht Bundesländer zwischen 2,2 und 2,7, in Brandenburg (2,9) und Sachsen-Anhalt (3,3) lag der Wert darüber. Ähnliches gilt für Aussagen bezogen auf Asylsuchende oder Muslim\_innen. Hinsichtlich der Aussagen bezogen auf Menschen jüdischen Glaubens verschwimmt dieses Bild und in Bezug auf die Ausführungen oben ist die Aussagekraft immer hinsichtlich der geringen Fallzahlen (eingeschränkt) zu sehen.

## GRUPPENBEZOGENE EINSTELLUNGEN NACH GESCHLECHT UND MIGRATIONSHINTERGRUND

Wie oben dargestellt, fallen gruppenbezogene Einstellungen je nach Schulform und besuchter Jahrgangsstufe unterschiedlich aus. Erfolgt eine Differenzierung der Haltungen nach Geschlecht ist festzustellen, dass sich Schülerinnen durch eine eher positivere Einstellung gegenüber einigen sozialen Gruppen auszeichnen als Schüler (vgl. Tabelle A24). So stimmen die Schüler entsprechend negativ formulierten Aussagen in einem stärkerem Maße zu als die weiblichen Befragten.<sup>82</sup> Antimuslimische Einstellungen sind bei beiden Geschlechtern nicht festzustellen. So werden Aussagen, die für ein Misstrauen gegenüber Menschen muslimischen Glaubens stehen, von allen Schüler\_innen überwiegend abgelehnt, wenngleich von Schülerinnen stärker als von Schülern.

Schülerinnen und Schüler sprechen Personen mit Migrationshintergrund in starkem Ausmaß die gleichen Rechte zu wie Menschen ohne Migrationshintergrund. Beide Gruppen sehen dagegen nur teilweise Migration als Bereicherung für die Gesellschaft und sind teilweise der Ansicht, dass in Deutschland zu viele Migranten leben würden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen verschiedenen sozialen Gruppen tendenziell positiver gegenüberstehen als Schü-

---

82 So stimmen Schüler beispielsweise der Aussage „Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ mit einem Mittelwert von 2,4 zu, die Schülerinnen mit einem Mittelwert von 2,6. Die Mittelwert-Differenzen liegen im Schnitt bei 0,2 Prozentpunkten.

ler. Allerdings fallen die Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Jungen und Mädchen nicht sonderlich hoch aus.

## EINSTELLUNGEN NACH SCHULFORM IM OST-WEST-VERGLEICH

Nicht nur zwischen den einzelnen Schulformen zeigen sich wie beschrieben Unterschiede im Antwortverhalten, sondern auch bei der regionalen Betrachtung der einzelnen Schulformen. So wurden die Gymnasien und die sonstigen allgemeinbildenden Schulen danach untersucht, wie die Einstellungen in ostdeutschen und westdeutschen Schulen ausfallen. Darüber hinaus erfolgte noch eine spezifischere Betrachtung nach Stadtstaaten. Aufgrund zu geringer Fallzahlen entfiel bei den Berufsschulen die Betrachtung nach Stadtstaaten; bei Berufsfachschulen wurde überhaupt nicht regional ausgewertet.

In der Gesamtbetrachtung zeigen sich zum einen Unterschiede zwischen Ost, West und Stadtstaaten, zum anderen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen (vgl. Tabelle A25).

Bei den allgemeinbildenden Schulen wird deutlich, dass bei fast allen Items die Schüler\_innen aus den Stadtstaaten sich (oftmals deutlich) positiver hinsichtlich der Rechte von Personen mit Migrationshintergrund und der Asylsuchenden bzw. skeptischer bezüglich der Einschränkung solcher Rechte zeigen. So beträgt beispielsweise der Mittelwert zur Aussage „Es leben zu viele Migranten in Deutschland“ bei den Gymnasialschüler\_innen in Stadtstaaten 2,0, während er in westdeutschen Gymnasien 2,4, in ostdeutschen Gymnasien 2,6 beträgt (vgl. Tabelle A25). Diese Unterschiede fallen auch bei den anderen zu bewertenden Aussagen mal mehr, mal weniger deutlich aus und gelten auch für die „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“.<sup>83</sup> Insbesondere die Unterschiede der allgemeinbildenden Schulen in Stadtstaaten und in ostdeutschen Bundesländern sind oftmals beträchtlich.<sup>84</sup> In der Regel fallen die regionalen Unterschiede im Antwortverhalten bei den Gymnasien geringer aus als bei den sonstigen allge-

83 Die Stadtstaaten sind kein Teil der west- oder ostdeutschen Bundesländer, sondern wurden separat ausgewertet. Daher haben die Ergebnisse der Stadtstaaten auch keinen Einfluss auf die Mittelwerte von Ost und West.

84 Beispiele sind: „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migranten wieder in ihre Heimat zurückschicken.“ Hier betragen die Mittelwerte bei den sonstigen allgemeinbildenden Schulen 2,3 (West), 3,0 (Ost) und 1,9 (Stadtstaaten). Auch die Aussage „Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“ wird unterschiedlich bewertet (West 2,8; Ost 3,3; Stadtstaat 2,4)

meinbildenden Schulen. Im allgemeinbildenden Bereich beschreiben die Gymnasien in Stadtstaaten und die sonstigen allgemeinbildenden Schulen im Osten die jeweiligen Pole im Antwortverhalten.

Nur bei einem einzigen Item gibt es eine Ausnahme von diesem regional differenzierten und schulformspezifischen Antwortverhalten. Der Aussage „Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im dritten Reichen mit den Juden gemacht haben“ stimmen in Stadtstaaten Schüler\_innen sonstiger allgemeinbildender Schulen im Mittel 2,9 zu, während im Osten der Mittelwert 2,7 und im Westen 2,8 beträgt. Die anderen auf die jüdische Religionsgemeinschaft bezogenen Aussagen hingegen passen in das Gesamtbild, d.h. Gymnasialschüler\_innen in Stadtstaaten antworten am positivsten, die Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulen am negativsten. Folgender Erklärungsansatz könnte eine Rolle spielen:

Insbesondere die „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ in den Stadtstaaten sind von einer besonderen Heterogenität durch verschiedene Menschen mit Lebensbezügen aus dem Nahen Osten geprägt. Diese bringen eine besonders breite Multiperspektivität auf den Nahostkonflikt mit (vgl. kritisch Salzborn 2019), welche häufig bedeutsam für die Identitätskonstruktionen sind. Der israelbezogene Antisemitismus steht mit dem Nahostkonflikt und den Deutungen von verschiedenen Betroffenen in einem starken Zusammenhang. Eine pro-palästinensische Haltung und möglicherweise auch ein israelbezogener Antisemitismus zieht sich durch alle politischen Lager von links bis rechts. D.h., entsprechende Einstellungen lassen sich nicht nur bei Jugendlichen aus einem muslimischen Kontext finden. Die politische Bildung (und Lehrkräftebildung) muss sich vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse mit diesem Phänomen sehr viel stärker auseinandersetzen.

## DIFFERENZIERUNG NACH SOZIALEM UND KULTURELLEM KAPITAL

Die Unterschiede im Antwortverhalten können nicht nur mit strukturellen Aspekten wie Schulform oder Region/Wohnort zu tun haben, sondern auch mit individuellen Voraussetzungen. Die Unterschiede nach Geschlecht deuten darauf hin, dass auch diese Ebene in einem gewissen Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber Minderheiten oder anderen Personengruppen stehen kann. Daher wurde auch gefragt, inwiefern sich soziale und kulturelle Ressourcen, die die Schüler\_innen mitbringen, auf deren Haltungen auswirkt.

Um den sozialen Status zu erfragen, wurden die Schüler\_innen gebeten, den höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern bzw. getrennt nach Mutter und Vater anzugeben. Die kulturellen Ressourcen wurden erfasst, indem die Schüler\_innen gebeten wurden anzugeben, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause gibt. Die Auswertung nach diesen beiden Dimensionen erfolgte schulformübergreifend, da insbesondere die Fallzahlen mit einem geringen Bildungsgrad der Eltern zu gering waren.

In der Auswertung der Items wird deutlich, dass sowohl der Bildungsgrad der Eltern als auch kulturelles Kapital mit Unterschieden im Antwortverhalten einhergeht. Haben die Eltern der Schüler\_innen einen niedrigen Bildungsabschluss oder gibt es wenige Bücher zu Hause, so zeigen sich diese Schüler\_innen negativer gegenüber anderen Menschengruppen als die Schüler\_innen, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss oder viele Bücher besitzen. Dieser Befund gilt ausnahmslos für alle 13 zu bewertenden Aussagen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen fallen je nach Aussage mal mehr,<sup>85</sup> mal weniger<sup>86</sup> deutlich aus. Darüber hinaus fällt auf, dass die Unterschiede beim kulturellen Kapital (geringes und hohes Kapital) in der Tendenz etwas größer sind bei der Frage, welchen Bildungsabschluss die Eltern besitzen (vgl. Tabelle A26).

Die festgestellten Mittelwertunterschiede in den Aussagen sind hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals mit wenigen Ausnahmen statistisch signifikant ( $p \leq 0,05$ ). Hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildungsgrad und Einstellungen sind mit Ausnahme der Items „Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben“, „Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ und „Was der Staat heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“, statistische Signifikanzen nachzuweisen. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Einstellungen kann mit Ausnahme des Items zum israelbezogenen Antisemitismus eine statistische Signifikanz nachgewiesen werden ( $p \leq 0,001$ ).

---

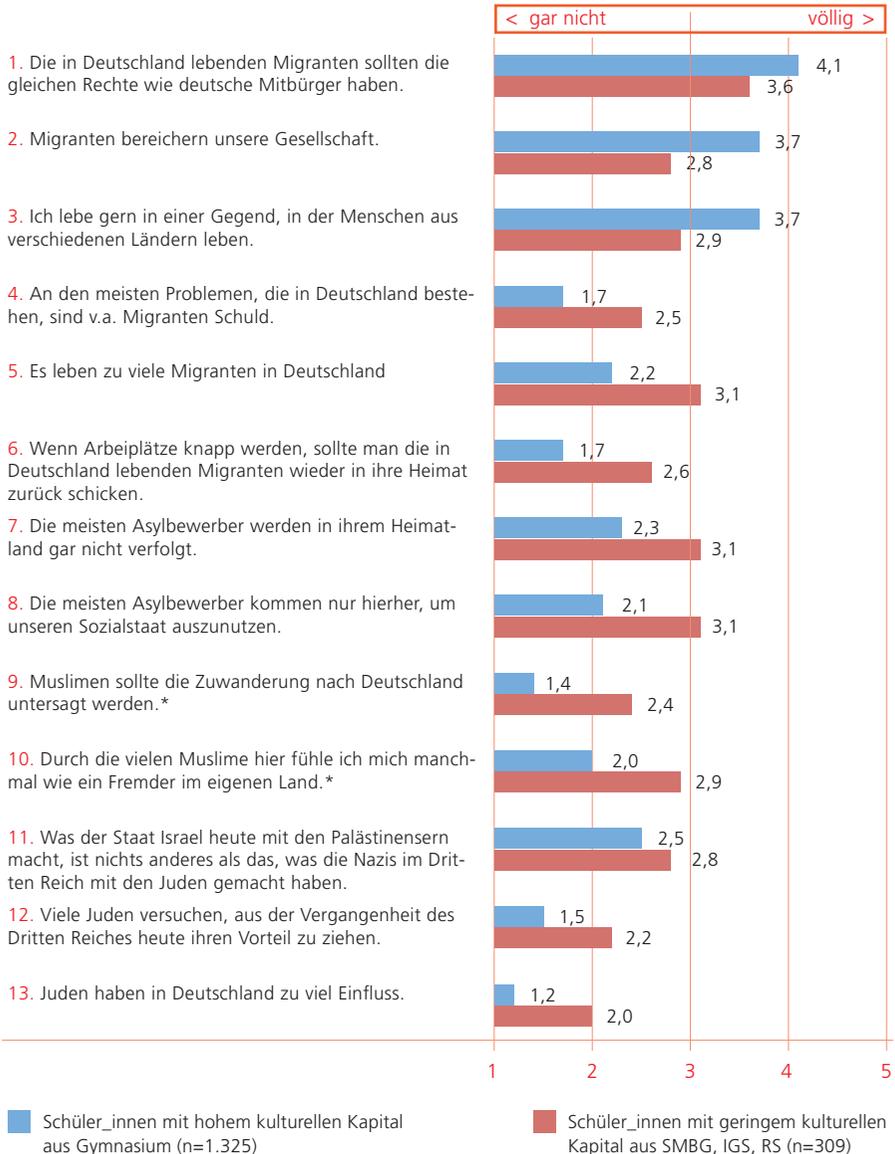
85 Zum Beispiel „Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden“. Hier waren die Mittelwerte zur Zustimmung folgende: 2,2 (geringer Bildungsgrad und geringes kulturelles Kapital), 1,6 (hoher Bildungsgrad) bzw. 1,5 (hohes kulturelles Kapital).

86 Zum Beispiel „Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben.“ Hier waren die Mittelwerte 3,8 (geringer Bildungsgrad der Eltern), 3,7 (geringes kulturelles Kapital) und 4,0 (hoher Bildungsgrad der Eltern bzw. hohes kulturelles Kapital).

Wie in der Beschreibung der Stichprobe dargestellt, setzt sich die Schülerschaft in den unterschiedlichen Schulformen unterschiedlich zusammen. So sind es vor allem Gymnasien, in denen die Schüler\_innen über ein hohes soziales und kulturelles Kapital verfügen. Um die Unterschiede bezüglich des kulturellen Kapitals zu verdeutlichen, wurden in Abbildung 57 gruppenbezogene Einstellungen von Schüler\_innen mit hohem kulturellem Kapital aus Gymnasien und von Schüler\_innen mit geringem kulturellem Kapital an „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ miteinander in Beziehung gesetzt. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Schüler\_innen, die über ein hohes kulturelles Kapital verfügen und ein Gymnasium besuchen und Schüler\_innen mit einem niedrigen kulturellen Kapital aus den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“. Schüler\_innen mit einem niedrigen sozialen Kapital zeigen sich deutlich kritischer bezüglich Personen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen sowie Asylsuchenden und Muslimen im Besonderen. Einzig bei der Aussage, wonach die Handlungsweise Israels mit der der Nationalsozialisten vergleichbar sei (Item 11), sind die Unterschiede weniger deutlich. Nicht zuletzt verweist es auf die besonderen Herausforderungen für alle Schulformen im Kontext des israelbezogenen Antisemitismus.

Auch wenn zwischen den einzelnen Untersuchungsebenen enge Wechselbeziehungen bestehen – zum Beispiel sind es vor allem Schüler\_innen mit hohem kulturellem Kapital, die an Gymnasien zur Schule gehen – fallen bei der Betrachtung nach Schulform doch die sehr deutlichen regionalen Unterschiede ins Auge. Die Frage, welche Einstellungen Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen sozialen Gruppen haben, ist demnach sowohl von individuellen Voraussetzungen als auch vom Wohnort abhängig. Damit bestätigt diese Untersuchung vorherige Ergebnisse, wonach fremdenfeindliche Perspektiven verstärkt in den Gegenden vorkommen, in denen es nur wenige Fremde gibt.

Abb. 57: Gruppenbezogene Einstellungen von Schüler\_innen mit hohem kulturellen Kapital an Gymnasien und von Schüler\_innen mit geringem kulturellen Kapital an „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“, in Mittelwerten



\*Bei diesen Aussagen wurden die Werte von Schüler\_innen muslimischen Glaubens herausgerechnet



## 4. KERNAUSSAGEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN: EIN FAZIT

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

Auch wenn die Untersuchung aufgrund der komplexen Forschungsbedingungen nicht repräsentativ ist und die deutlich unterschiedlichen Fallzahlen für die Schulformen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen, lassen sich dennoch aufschlussreiche Erkenntnisse und Hinweise auf den Stellenwert und die Wirkungsweise von politischer Bildung und Demokratiebildung an Schulen formulieren. Da die Teilnahme der Schüler\_innen v.a. über Lehrkräfte-Netzwerke der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Arbeitsbereiches der Politikdidaktik des Otto-Suhr-Institutes für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin erfolgte, handelt es sich hier eher um interessierte und für die politische Bildung engagierte Lehrer\_innen, was wiederum Auswirkungen auf die befragten Schüler\_innen haben dürfte. D.h., die Ergebnisse können insgesamt „positiver“ ausgefallen sein als es bei einer repräsentativen Befragung der Fall gewesen wäre.

Nichtsdestotrotz zeichnet sich vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen für die schulische politische Bildung ein Bild mit Herausforderungen ab.

### UMFANG VON POLITIKUNTERRICHT: WER HAT, DEM WIRD GEGEBEN

Positiv ist auf der Grundlage der Angaben der befragten Schüler\_innen festzuhalten: Der Politikunterricht bzw. die Vermittlung politischer Inhalte im Unterricht sind ein fester Bestandteil in allen untersuchten Schulformen und Jahrgangsstufen ab Klasse 9 (Kap. 3.3.1). Hier zeigen sich allerdings

beträchtliche Unterschiede. In den Klassen 9 – 10 findet politische Bildung nur etwa zur Hälfte in einem eigenständigen Fach statt. An den Gymnasien häufiger etwas mehr (55 %), an den sonstigen allgemeinbildenden Schulen etwas weniger (44 %).

In den höheren Klassen 11-13 und an den Berufsschulen steigt der eigenständige Anteil auf 77 %, bleibt bei den Gymnasien und beruflichen Gymnasien bei ca. 50 % (z.B. aufgrund der Kombination mit Wirtschaft: wie Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hessen). Etwas höher sind die Werte an den Berufsfachschulen (56 %). Hingegen geben 17 % der befragten Berufsschüler\_innen an, gar keinen Politikunterricht zu haben.

Der Umfang des Politikunterrichts liegt für knapp 60% der Schüler\_innen bei 1-2 Stunden. Von den Gymnasiast\_innen haben knapp 60% zwei Stunden, in diesen Genuss kommen lediglich ein Drittel der anderen Schüler\_innen. Diese elitäre Schlagseite des Politikunterrichts verschärft sich durch eine Verschiebung zu „mehr Politikunterricht“ (2-3 Stunden) in den Klassen 11-13 der allgemeinbildenden Schulen. An den Berufsschulen wird politische Bildung laut den Angaben der Befragten in einem geringeren Umfang angeboten: Von lediglich einer Stunde berichten 56 %, an den Berufsfachschulen haben knapp 60% zwei Stunden, drei Stunden werden so gut wie nicht angeboten. Da viele dieser Schüler\_innen im Vorfeld nichtgymnasiale Schulformen mit einem geringeren Anteil von Politikunterricht besucht haben, sind sie im Bezug auf die Angebote schulischer politischer Bildung eindeutig die Verlierer\_innen.

## INHALTE VON POLITIKUNTERRICHT — ZWISCHEN VIELFALT UND LEERSTELLEN

Die Top-Themen, unabhängig von besuchter Schulform und Jahrgangsstufe, sind Demokratie in Deutschland und Demokratische Grundwerte (Freiheit, Gleichheit etc.). Vernachlässigte Themen sind Muslimfeindlichkeit, Antisemitismus, Ökologie und Nachhaltigkeit. Insgesamt geben die Schüler\_innen an, dass zahlreiche Themen (9 - 11 von 15) nur teilweise vermittelt werden, dazu zählen: Wirtschaft, Recht, Arbeit mit Quellen, Europäische Union, Medien/ Digitalisierung, Globalisierung/ Internationale Politik, Rechtsextremismus/Rechtspopulismus, Rassismus und verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe. Schlusslicht in Bezug auf die Vielfalt der Inhalte bildet der Unterricht von Schüler\_innen der befragten beruflichen Gymnasien, der Berufs- und Berufsfachschulen, viele Inhalte werden nur teilweise bis wenig vermittelt.

## KOMPETENZEN IM POLITIKUNTERRICHT: SCHWERPUNKT POLITISCH URTEILEN — SCHWACHPUNKT POLITISCH HANDELN

Die drei zentralen Fähigkeiten politischer Bildung - Analysieren, Urteilen und Handeln – werden nach Aussagen der Schüler\_innen in allen Jahrgängen und Schulformen gefördert (Kap. 3.3.2). Bei den Gymnasiast\_innen ist dies etwas ausgeprägter als bei den anderen Schüler\_innen. D.h., diese sind nicht nur quantitativ durch die geringere Unterrichtszeit, sondern auch qualitativ benachteiligt. Besonders drastisch trifft dies auf die Berufsschüler\_innen und Berufsfachschüler\_innen zu und unterscheidet sie von allen anderen Befragungsgruppen: Die relevanten Kompetenzbereiche werden nur teilweise vermittelt.

Der Schwerpunkt der Kompetenzvermittlung<sup>87</sup> liegt bei der politischen Analyse- und Urteilsfähigkeit. Politische Handlungsfähigkeit kommt häufig zu kurz und lässt sich möglicherweise mit entsprechenden fehlenden Ressourcen erklären: (Unterrichts-)Zeit, reale Gelegenheiten und fachwissenschaftliche sowie didaktische Kompetenz der Lehrkräfte. Handlungsorientierung benötigt Unterrichtszeit und die ist häufig knapp, daher kommt sie oft zu kurz. Nach den Aussagen der Schüler\_innen werden Formen des simulativen Probehandelns (wie Pro/Contra-Debatten, Zukunftsszenarien, Expertenbefragungen, Rollenspiele) nur manchmal eingesetzt, eine Ausnahme bildet die häufige Durchführung der Pro/Contra-Debatten in den Jahrgangsstufen 11-13 (Kap. 3.3.4). Chancen auf reales, politisches Handeln durch Exkursionen zu und Diskussionen mit politischen Akteuren, (Beteiligungs)Projekte oder Planspiele stehen schlicht im Widerspruch zur häufigen Einstündigkeit des Faches und der 45´-Taktung. Bei dem hohen Anteil fachfremder Kolleg\_innen können partizipatorische, auf Kontroversität und Konflikt ausgelegte Formate – im Gegensatz zur „ruhigen Institutionenkunde“ – auch als Überforderung empfunden werden. Für NRW zeigt sich die Schieflage im Angebot „guter politischer Bildung“ zwischen den Schulformen deutlich durch den Anteil fachfremder Lehrkräfte: 80% unterrichten an den nichtgymnasialen Schulformen, „nur“ 27% an den Gymnasien (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2017).

87

Berücksichtigt sei hier erneut, dass kein komplexes Kompetenzkonstrukt erhoben wurde.

## DIDAKTISCHE „GÜTEKRITERIEN“ — BERÜCKSICHTIGUNG MIT AUSNAHMEN

Didaktische Prinzipien wie Kontroversität, Problemorientierung, Exemplarität, Aktualität sowie ein insgesamt diskursiver Unterricht zählen zu den Gütekriterien der schulischen politischen Bildung. Die Rückmeldungen der Schüler\_innen zeichnen den Politikunterricht als Ort des offenen Meinungsaustauschs aus; v.a. Kontroversität, Aktualität und Exemplarität prägen den Politikunterricht in den Klassen 9-13 (3.3.5). Prinzipiell ist dies unabhängig von Jahrgang und Schulform der Fall, allerdings profitieren die Gymnasien jeweils am stärksten vom Einsatz didaktischer Prinzipien. Je weniger diese an den jeweiligen Schulformen berücksichtigt werden, desto stärker wird der Politikunterricht als langweilig, oberflächlich oder kompliziert bewertet.

## DEMOKRATIEBEZOGENE ANGEBOTE JENSEITS DES POLITIKUNTERRICHTS

Formate der Demokratiebildung jenseits des Politikunterrichts werden sehr unterschiedlich an den Schulen angeboten, so dass sich insgesamt keine „Standardformate“ identifizieren lassen (3.4.1). Zu den „Angebotsklassikern“ gehören nach Angaben der Schüler\_innen: Schulversammlungen (als institutionalisierte Form der schulischen Mitwirkungsrechte), die Mitarbeit in der Schülerzeitung, Exkursionen zu Organisationen oder Erinnerungsstätten mit demokratiebildendem Bezug und Sozialpraktika. Auch hier berichten wieder die Schüler\_innen am Gymnasium von mehr demokratiebezogenen Angeboten an ihrer Schule als die Schüler\_innen übriger Schulformen. In den höheren Jahrgängen eröffnet sich eine beachtliche Diskrepanz v.a. der Gymnasien zu den Berufs- und Berufsfachschulen. Dort wurden aus Sicht von mindestens 40 % der Befragten lediglich drei von 18 Formaten durchgeführt: Schulversammlung, Versammlung der Schülervertreter\_innen und Präventions- und Aufklärungsprogramme. Verwiesen sei allerdings an dieser Stelle auf die geringeren Fallzahlen der an der Befragung teilnehmenden Schüler\_innen dieser Schulformen.

Wenn es um die Teilnahme an demokratiebezogenen Angeboten geht, scheinen die Schüler\_innen aller Schulformen – abgesehen der Berufsschulen – jeweils an ähnlichen Formaten teilzunehmen: Eine hohe Teilnahme erzielen „kurzfristige“ Formate wie Exkursionen, politische Planspiele, Sozialpraktika oder Projektwochen zu politischen Themen. Formate hingegen,

die auf eine breite Schulöffentlichkeit zielen und langfristiger in die Schulkultur implementiert werden müssten, spielen kaum eine Rolle: Mitarbeit in der Schülerzeitung, im Schul-, Kinder- und Jugendparlament. Die höchsten Beteiligungen erreichen die Formate, die zwar außerhalb des Unterrichts, aber innerhalb des schulischen Alltags umgesetzt werden, also oftmals einer Teilnahmepflicht unterliegen. Demgegenüber setzen die anderen Formate ein besonderes Engagement einzelner Schüler\_innen voraus.

## EXTERNE AKTEURE IM POLITIKUNTERRICHT: MÖGLICHKEIT DES PERSPEKTIVWECHSELS?

Externe Akteure bringen einen Perspektivwechsel und andere Expertisen in die Schule. Nicht zuletzt können sie zur Öffnung von Schule beitragen. Zwischen 34 und knapp 60% der Schüler\_innen an den verschiedenen Schulformen geben an, dass in den letzten 12 Monaten keine externen Akteure in den Unterricht eingeladen worden seien (Kap. 3.4.3): keine Politiker\_innen, Vertreter\_innen von Bürgerinitiativen, Menschenrechtsorganisationen oder von Demokratieprojekten (z.B. Schule ohne Rassismus). Zwischen 19 % (bei den Berufsschüler\_innen) und 45% (bei den Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 11-13 am Gymnasien) gaben an, dass solche Akteure eingeladen wurden. Diese Angaben verdeutlichen die enorme Spannweite zwischen den Schulformen. Im Vergleich zu den abgefragten demokratiebezogenen Angeboten lässt sich zusammenfassen, dass eine Öffnung von Schule v.a. von innen nach außen stattfindet und Schüler\_innen außerschulische Angebote wahrnehmen, externe Akteure aber seltener direkt in den Unterricht kommen, obwohl dies organisatorisch häufig einfacher ist.

## DEMOKRATIEBILDUNG ALS SCHULISCHE QUERSCHNITTAUFGABE?

Demokratiebezogene Inhalte der politischen Bildung (als fachübergreifendes Prinzip) zu thematisieren, gelingt in allen Jahrgangsstufen und Schulformen nach Angaben der Schüler\_innen bei neun der insgesamt elf genannten Inhalte nur teilweise (3.4.4): Medien/ Digitalisierung, Demokratische Grundwerte, Grund- und Menschenrechte, Ökologie- und Nachhaltigkeit, Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus/Rechtspopulismus und verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe. Besonders selten werden Fragen zur Muslimfeindlichkeit aufgegriffen. An den beruflichen Gymnasien, den Berufs- und Berufsfachschulen kommt es kaum zur Realisierung von politischer Bildung als fächerübergreifendem

Prinzip. An den beruflichen Gymnasien spielen im Verhältnis zu den anderen Schulformen allerdings Themen wie Rassismus, Rechtspopulismus und Muslimfeindlichkeit sowohl im Politikunterricht als auch in anderen Fächern eine verhältnismäßig große Rolle. Dieser Befund trifft allerdings nicht auf die Berufs- und Berufsfachschulen zu. Dabei spielen diese Fragen gerade dort eher eine Rolle. Dennoch wird eine direkte Auseinandersetzung häufig eher vermieden (Besand 2014; Behrens 2014).

## DEMOKRATISCHE MITBESTIMMUNG IN DER SCHULE?

Die Schulen zeichnen sich überwiegend durch eine demokratische Schulkultur aus, so die Sicht der befragten Schüler\_innen unabhängig von den Schulformen (Kap 3.4.5). Das bestätigt sich auch im Bundesländervergleich: Der Indexwert schwankt bei Gymnasien der Jahrgangsstufe 9-10 zwischen 3,7 (Niedersachsen) und 4,0 (Brandenburg). D.h., die Schüler\_innen sind in den Bundesländern weitgehend gleichermaßen zufrieden mit der jeweiligen Schulkultur. Gleiches gilt für die sonstigen allgemeinbildenden Schulen, hier beschreiben Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (Index jeweils 3,6) und Niedersachsen (4,0) die beiden Ränder im Antwortverhalten. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern zu vernachlässigen.

Gelebt wird v.a. die Meinungsvielfalt und -äußerung. In der Gesamtschau ergeben sich Unterschiede: Während sich aus Sicht der Befragten die allgemeinbildenden Schulformen durch ein demokratisches Schulklima auszeichnen, nehmen die befragten Schüler\_innen von Berufsschulen und Berufsfachschulen eine demokratische Schulkultur nur teilweise wahr.

## 4.2 Über welche politische Kompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen verfügen die Schülerinnen und Schüler?

### INTERESSE AN POLITIK — POLITIK ALS ELITÄRES PROJEKT?

Das Interesse an Politik ist seitens der Schüler\_innen in den Klassen 9 – 10 „mittelmäßig“. Das Interesse der Gymnasialschüler\_innen liegt etwas höher (MW von 3,2 bzw. 2,9) und nimmt in den höheren Jahrgangsstufen etwas zu. Schüler\_innen an Gymnasien zeigen sich dann nach eigenen Angaben stark an Politik interessiert, während das Interesse der Schüler\_innen an den weiteren Schulformen mittelmäßig bleibt (Kap. 3.5.1). Interesse an Politik drückt sich in Gesprächen über Politik aus. Auch diese finden nach Angaben der meisten Schüler\_innen allerdings nur manchmal bis selten statt. Besonders wenig tauschen sich die befragten Schüler\_innen von Berufs- und Berufsfachschulen über Politik aus. Gesprächspartner\_innen sind insbesondere Eltern oder andere erwachsene Familienangehörige. Es folgen Freund\_innen und Lehrkräfte. Kein zentraler Ort der politischen Kommunikation sind die sozialen Medien, auch wenn dies häufig angenommen wird (Hoffmann 2017).

Entsprechend des Forschungsstandes (Gille 2016, Schneekloth 2015) zum politischen Interesse zeigt sich auch hier ein Gender Gap: Über alle Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg liegt der Mittelwert bei Mädchen mit 3,1 etwas unter dem Wert von 3,4 bei Jungen. Der geschlechtsspezifische Unterschied zeigt sich auf Ebene der einzelnen Jahrgangsstufen und Schulformen. Während sich hinsichtlich des Migrationshintergrundes keine Unterschiede im Interesse zeigen, existieren diese – ebenfalls entsprechend des Forschungsstandes – nach dem Bildungsgrad der Eltern sowie dem kulturellen Kapital der Schüler\_innen: Schüler\_innen mit einem hohen kulturellen Kapital geben eher an, sich für Politik zu interessieren (Mittelwert 3,4), während dies bei Schüler\_innen mit geringem kulturellem Kapital mit einem Mittelwert von 2,8 nur unterdurchschnittlich der Fall ist. Letzteres trifft in vergleichbarer Form auf die Schüler\_innen zu, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen. Dies erklärt auch das höhere politische Interesse der Schüler\_innen an den Gymnasien. Es bestätigt sich damit der Eindruck von Politik als elitärem Projekt: Die kulturell und sozial eher privilegierten Schüler\_innen, die generell über ein höheres Interesse verfügen, erhalten mehr Angebote der politischen Bildung. Auch wenn nicht belegt ist, dass schulische politische Bildung zwangsläufig Interesse

an Politik weckt: Das System Schule ermöglicht sozial und kulturell benachteiligten Schüler\_innen dieser Untersuchung keinen äquivalenten Zugang. Es stellt sich somit die Frage, ob Schule damit ihre Integrationsfunktion – als politische Bildung für die Demokratie (Kap. 2.3) – für alle Schüler\_innen in gleicher Weise erfüllen kann?

## VERTRAUEN ODER MISSTRAUEN: EINSTELLUNGEN ZU INSTITUTIONEN UND AKTEUREN

Die Schüler\_innen bringen insgesamt nur wenigen Institutionen (2 von 12) viel Vertrauen entgegen. Ein Großteil hat den Akteuren gegenüber nur teilweise oder sogar (sehr) wenig Vertrauen. Das lässt sich als Skepsis und auch Distanz gegenüber den für das politische System relevanten Institutionen und Akteuren bewerten (Kap. 3.5.2). Hohe Vertrauenswerte werden in den Jahrgangsstufen 9 und 10 nur den Gerichten und der Polizei entgegengebracht (MW von 3,5 - 3,8)<sup>88</sup>, geringes Vertrauen den Sozialen Medien (wie z.B. Facebook, Twitter), den restlichen Gruppen und Organisationen wird ebenfalls nur teilweise vertraut: Große Wirtschaftsunternehmen, politische Parteien, religiöse Einrichtungen, Bürgerinitiativen, Menschenrechtsgruppen, Bundesregierung.

Das Vertrauen der Schüler\_innen liegt am Gymnasium in den Klassen 9-10 etwas höher. Die Vertrauenswerte gleichen sich in den Klassen 11-13 daran an, steigen aber insgesamt nicht gravierend. Insgesamt geringere Vertrauenswerte lassen sich bei den befragten Schüler\_innen an den beruflichen Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen verzeichnen. Erstere schenken lediglich der Bundeswehr viel Vertrauen, die anderen beiden Gruppen bringen keinem der genannten Akteure und Institutionen viel Vertrauen entgegen. Bei ihnen ist somit eine Tendenz zum Misstrauen in die systemrelevanten Gruppen und Akteure zu erkennen.

## DEMOKRATIE ALS IDEE UND IN DER UMSETZUNG —ZWISCHEN ZUFRIEDENHEIT UND SKEPSIS

Eine deutliche Mehrheit der Schüler\_innen hält die Demokratie für eine gute Staatsform (Kap. 3.5.3). Die Werte reichen hier von 62 % (Jahrgangsstufen 9 und 10 der sonstigen allgemeinbildenden Schulformen) bis zu

---

<sup>88</sup> Ausnahme bilden die Gerichte: die Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ geben hier an, diesen nur teilweise zu vertrauen.

92 % (Gymnasialschüler\_innen Jahrgangsstufe 11.-13.). Mit höheren Bildungsressourcen der Schüler\_innen geht auch eine höhere Demokratiezufriedenheit einher. 14 % der Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulen in den Klassen 9-10 halten die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform. Weitere 22 % konnten oder wollten hierzu keine Aussage treffen.

In den höheren Jahrgangsstufen fällt der Unterschied zwischen den Schulformen nicht mehr ins Gewicht. Die Zustimmungswerte liegen nun fast überall sehr hoch, auch wenn die Schüler\_innen von Gymnasien die Demokratie als Staatsform besonders schätzen. Ausnahmen stellen die allerdings in geringer Zahl befragten Schüler\_innen der Berufsschulen, insbesondere aber der Berufsfachschulen dar: Knapp ein Drittel der Befragten hält die Demokratie für eine nicht so gute Staatsform, weitere 35 % gaben hierzu keine Meinung an.

Die zuvor festgestellte Unterstützung der Demokratie als Idee findet sich nicht in einer hohen Zufriedenheit mit der in Deutschland umgesetzten Demokratie wieder. Dies entspricht auch den gängigen Ergebnissen der politischen Kulturforschung (vgl. Decker/ Brähler 2018): Nur teilweise zufrieden mit der Umsetzung von Demokratie sind die befragten Schüler\_innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe aller Schulformen der beruflichen Gymnasien, der Berufsfachschulen sowie der Berufsschulen. Als eher zufrieden zeigen sich die Schüler\_innen der Jahrgänge 11-13 der Gymnasien und der sonstigen allgemeinbildenden Schulformen. Somit lässt sich im Vergleich zu den Einstellungen zur Demokratie als Idee wiederholt zusammenfassen: Schüler\_innen mit höheren Bildungsressourcen, aber auch mit mehr politischer Bildung sind mit dem Funktionieren von Demokratie zufriedener. Die Politikdidaktik verweist wiederholt auf den Zusammenhang, dass fehlendes Wissen und Verständnis für die Komplexität und Verfahrensweisen von Politik und Demokratie zu Misstrauen und Ablehnung führen können (vgl. Reinhardt/ Tillmann 2002, Abs/ Hahn-Laudenberg 2017).

## GESELLSCHAFTSPOLITISCHES ENGAGEMENT: JE ÄLTER DESTO HÖHER

Das gesellschaftspolitische Engagement nimmt in den höheren Jahrgangsstufen zu (3.5.5). Dabei sind es v.a. die Schüler\_innen von Gymnasien, die sich sozial oder politisch einsetzen. In den Klassen 9-10 engagieren sich gut ein Drittel der befragten Gymnasialschüler\_innen, die Schüler\_innen der

anderen Schulformen um 8 % weniger. Das Engagement steigt mit zunehmendem Alter an. So beteiligen sich Schüler\_innen der 11.-13. Jahrgangsstufe aus dem Gymnasium mit gut 43 % und den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ mit gut 38 %, die befragten Berufsschüler\_innen mit 32 %, Berufsfachschüler\_innen mit gut 42 % und am wenigsten die Schüler\_innen beruflicher Gymnasien mit knapp 19 %. Hinsichtlich der beiden letztgenannten Befragungsgruppen sei allerdings auf die geringe Fallzahl hingewiesen, die zur Überprüfung des festgestellten Befundes weitere Untersuchungen erforderlich macht.

Im Vergleich zwischen ausgewählten Bundesländern engagieren sich – aufgrund geringer Fallzahlen vorsichtig interpretiert – Schüler\_innen der Klassen 9-10 an Gymnasien zwischen gut 25 % (Rheinland-Pfalz) und knapp 43 % (Baden-Württemberg), bei den „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ liegen die Pole bei 14 % (Sachsen-Anhalt) und rund 32 % (Mecklenburg-Vorpommern). 2015 konstatiert die Shell Jugend-Studie erstmals ein höheres Engagement bei den Mädchen als bei den Jungen. Das zeigt sich auch in dieser Untersuchung auch ( $w = 37\%$ ;  $m = 33\%$ ).

Das gesellschaftspolitische Engagement ist vielfältig und bezieht sich auf Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule, in einem Verein, in einer konfessionellen Gruppe oder in einer Jugendorganisation. Seltener erfolgt ein Engagement in Parteien oder Bürgerinitiativen/ Bürgervereinen. Grundlegende Unterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsfelder zwischen Jahrgangsstufen oder Schulformen sind nicht festzustellen. Vermehrt handelt es sich v.a. um soziales Engagement und Formen der Freizeitgestaltung, was aber zur Kumulation sozialen Kapitals einer Gesellschaft relevant ist (Putnam), Möglichkeiten des informellen Lernens bereithält (vgl. Harring et al. 2018) und als „Schule für Demokratie und Partizipation“ fungieren kann (Gaiser/de Rijke 2016).

## PROBLEMBEZOGENE PARTIZIPATION — PRÄFERENZEN DER SCHÜLER\_INNEN

Die Bereitschaft zur problembezogenen Partizipation sowie deren tatsächliche Umsetzung ist in den höheren Jahrgangsstufen etwas ausgeprägter als bei den unteren, ebenfalls bei den Schüler\_innen des Gymnasiums (Kap. 3.5.6). Die Schüler\_innen der „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ zeigen eine höhere Partizipationsbereitschaft als die befragten Schüler\_innen der beruflichen Gymnasien und beruflichen Schulen. V.a. Schüler\_innen der beruflichen Schulen, insbesondere der Berufsfach-

schulen geben in deutlich geringeren Anteilen an, sich gesellschaftspolitisch zu beteiligen. Hier kann das begrenzte Zeitbudget der Schüler\_innen ein Einflussfaktor sein, aber ebenso das niedrigere „kulturelle Kapital“, auf welches wiederum seltener bei dieser Schüler\_innengruppe mit Angeboten der politischen Bildung in der Schule reagiert wird. Möglicherweise ist das Fazit von Gaiser, Hanke, Ott (2016) nicht von der Hand zu weisen, dass Bildung – und hier speziell politische Bildung – der Schlüssel zu jeglicher Form politischer Teilhabe sei.

Als Formate werden v.a. die Unterstützung einer Unterschriftenliste oder der Boykott bestimmter Produkte präferiert und umgesetzt. Vorstellen können sich die Schüler\_innen auch Aktionen im Internet oder die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative. Eher nicht in Frage kommen Formen der institutionengebundenen Beteiligung wie die Unterstützung einer Partei, politischen Gruppen oder einer Bürgerinitiative.

## POLITIKKOMPETENZ AUS SICHT DER SCHÜLER\_INNEN

Schüler\_innen schätzen ihre politische Kompetenz als „gut“ ein – unabhängig vom Geschlecht. Eine Ausnahme bilden die befragten Berufsfachschüler\_innen (Kap. 3.5.7). Schüler\_innen des Gymnasiums und der „sonstigen allgemeinbildenden Schulformen“ der höheren Jahrgangsstufen sehen sich selbst am politisch kompetentesten, während Schüler\_innen der beruflichen Schulen das am wenigsten von sich behaupten. Insgesamt trauen sich die meisten zu, einer Fernsehdebatte über ein politisches Problem zu folgen, vor der Klasse über ein soziales oder politisches Problem zu sprechen oder einen politischen Standpunkt zu einem bestimmten Problem zu vertreten. Die hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler\_innen sind offensichtlich bei solchen Tätigkeiten, die insgesamt in der Schule im Rahmen der politischen Bildung und der Demokratiebildung nach Aussagen der Schüler\_innen zum Tragen kommen: Förderung der politischen Urteilsbildung, offener Meinungsaustausch, Kontroversität und kommunikatives politisches Handeln in Pro-/Contra-Debatten. Das lässt auf eine Wirkung schulischer politischer Bildung und Demokratiebildung schließen. Weniger kompetent schätzen sie sich ein, in den sozialen Medien etwas zu politischen Themen zu posten. Dies wirft weitergehende Forschungsfragen zum Verhältnis von Digitalisierung und schulischer politischer Bildung auf.

## POLITISCHE EINSTELLUNGEN: WERTSCHÄTZUNG DEMOKRATISCHER WERTE VS. MISSTRAUEN GEGENÜBER POLITIK

Die meisten Schüler\_innen sprechen sich uneingeschränkt für die Grundrechte der Demonstrations- und Meinungsfreiheit, des Streikrechts, der Pressefreiheit sowie des Minderheitenschutzes aus. Die Schüler\_innen der Berufs- und Berufsfachschulen zeigen bei Beachtung der geringeren Fallzahlen und damit zusammenhängender vorsichtiger Interpretation eine zurückhaltendere Bewertung und insgesamt eine kritischere Haltung gegenüber Politik und Politiker\_innen. Insgesamt aber zeichnen sich alle durch eine demokratische Grundhaltung aus (3.5.8). Bei differenzierteren Analysen lassen sich weder zwischen den Geschlechtern noch im Bundesländervergleich Unterschiede feststellen. Eine etwas kritischere Haltung zu den Grundrechten haben bei niedrigen Fallzahlen Schüler\_innen in Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Durch eine besonders demokratische Haltung zeichnen sich Gymnasialschüler\_innen aus, welche auch am seltensten autoritäre staatliche Eingriffe befürworten. Die in den größeren Einstellungsstudien nachgewiesenen zunehmenden autoritären Einstellungen in der Bevölkerung (Law and Order Orientierungen: Zick/ Küpper/ Krause 2016; Zick/ Küpper/ Berghan 2019; Decker/ Brähler 2018) zeigen sich teilweise bei den Schüler\_innen, wenn auch in geringerem Ausmaße. Der Forderung nach härteren Strafen und ein entsprechendes Vorgehen gegen „Unruhestifter“ stimmen 75% der erwachsenen Befragten zu (Zick/ Küpper/ Krause 2016). Autoritäre Einstellungen sind eine breite gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die Spuren bei der nachwachsenden Generation hinterlassen.

Bei den hier befragten Schüler\_innen der allgemeinbildenden Schulen nehmen autoritäre Einstellungen und Misstrauen allerdings mit dem Alter etwas ab. Einigkeit gibt es bei den Schüler\_innen mit zunehmendem Alter im Hinblick auf die Reichtumsverteilung. Hier sehen alle befragten Jugendlichen Defizite. Die soziale Frage scheint somit für die Jugendlichen, unabhängig vom Bildungshintergrund, ein zentrales Anliegen zu sein.

## EINSTELLUNGEN ZU MIGRATION UND VIELFALT — ZWISCHEN ANERKENNUNG UND AMBIVALENZ

Die Schüler\_innen aller Schulformen sprechen sich mit großer Mehrheit für die gleichen Rechte für Menschen mit Migrationsbezügen aus (3.5.9). Allerdings haben sie insgesamt unterschiedliche Einstellungen hinsichtlich des Zusammenlebens verschiedener sozialer Gruppen. Während Schüler\_innen von Gymnasien hier eine positivere Grundhaltung einnehmen, ist bei Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulformen (SMBG, IGS, RS) der Jahrgangsstufen 9-10 sowie den befragten Schüler\_innen der beruflichen Schulen teilweise ein Misstrauen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, asylsuchenden Menschen und Menschen muslimischen Glaubens festzustellen. Dies gilt teilweise auch für Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden. Damit zeichnet sich eine Tendenz ab, die auch in den letzten größeren Einstellungsstudien attestiert wurde. Neben abwertenden Einstellungen gegenüber Menschen muslimischen Glaubens und asylsuchenden Menschen bezogen sich diese auch auf Sinti und Roma. Einstellungen dieser Gruppen gegenüber sind in dieser Untersuchung allerdings nicht thematisiert erhoben worden (vgl. Decker/ Brähler 2018; Zicke/ Küpper/ Krause 2016; Zick/ Küpper/ Berghan 2019).

In den höheren Jahrgangsstufen verringert sich die Diskrepanz in den Einstellungen zwischen Gymnasien und den sonstigen allgemeinbildenden Schulen deutlich: nämlich hin zu einer stärkeren positiven Bewertung von gleichen Rechten für Migranten mit Migrationsbezügen. Laut Angaben der Schüler\_innen sind während der Schulzeit Aspekte gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auch vermehrt behandelt worden, was ggf. zu entsprechenden Effekten geführt haben dürfte. Kritische bis abwertende Einstellungen im Kontext gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bleiben bei fallzahlbedingter vorsichtiger Interpretation bei den Berufs- und Berufsfachschüler\_innen teilweise bestehen.

Beim Vergleich der Regionen Ost, West und Stadtstaaten fällt Folgendes auf: Die Schüler\_innen der Gymnasien und sonstigen allgemeinbildenden Schulen der Stadtstaaten zeigen sich bei fast allen Items (oftmals deutlich) positiver hinsichtlich der Rechte von Personen mit Migrationshintergrund und Asylsuchender bzw. skeptischer bezüglich der Einschränkung solcher Rechte. So erhält beispielsweise der Mittelwert der Aussage „Es leben zu viele Migranten in Deutschland“ bei den Gymnasialschüler\_innen in Stadtstaaten eine Zustimmung von 2,0, während der Wert in westdeutschen Gymnasien 2,4, in ostdeutschen Gymnasien 2,6 beträgt.

Es bestätigt sich abschließend wiederholt die Bedeutung des Bildungshintergrundes der Eltern als auch des kulturellen Kapitals, welches erkennbar mit den Unterschieden im Antwortverhalten einhergeht: Haben die Eltern der Schüler\_innen einen niedrigen Bildungsabschluss oder gibt es wenige Bücher zu Hause, so zeigen sich diese Schüler\_innen negativer gegenüber anderen Menschengruppen als die Schüler\_innen, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss oder viele Bücher besitzen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen fallen je nach Aussage mal mehr, mal weniger deutlich aus. Der Einfluss des kulturellen Kapitals ist dabei gravierender als der Bildungsabschluss der Eltern.

Dies ist ein deutlicher bildungspolitischer Auftrag, Schulen und zwar alle Schulen in der Kompensation herkunftsbedingter Disparitäten in der (politischen) Bildung besser aufzustellen.

#### 4.3 Welche Rückschlüsse für die Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung in der Institution Schule können gezogen und welche Handlungsempfehlungen können formuliert werden?

##### WER HAT, DEM WIRD GEGEBEN

Die „Hits“ verzeichnen zu allen bedeutenden Fragestellungen dieser Studie die Schüler\_innen an den Gymnasien. Im Idealfall liegen die Schüler\_innen der sonstigen allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Gymnasien gleich auf. Sie „überholen“ die Gymnasiast\_innen nie.

Es sind vor allem Schüler\_innen mit hohem kulturellen Kapital an Gymnasien, denen in der Regel auch quantitativ und qualitativ die hochwertigeren Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung zur Verfügung gestellt werden.

Es kann kaum verwundern, dass ihr politisches Interesse und ihre Selbstwirksamkeit höher sind, sie mehr Partizipationsbereitschaft zeigen und Beteiligung realisieren. Ihr Vertrauen zur Demokratie, deren Grundwerten und Institutionen ist höher und ihre Einstellungen zu sozialen Gruppen fallen positiver aus als die aller anderen Schüler\_innen. Abgehängt sind fast immer die Schüler\_innen der Berufs- und Berufsfachschulen, wobei die

geringeren Fallzahlen der befragten Schüler\_innen an diesen Schulformen nur vorsichtige Interpretationen erlauben. Sie verfügen häufig über ein geringeres kulturelles Kapital und profitieren am wenigsten quantitativ und qualitativ von den Angeboten der politischen Bildung. Hinzu kommt die besondere Heterogenität des Feldes hinsichtlich der Schüler\_innen – teils auch der (oft fachfremden) Lehrkräfte – sowie der Angebote (Abschlüsse, Ausbildungsgänge, Unterrichtsstrukturen). Auch in Hinblick auf die Unterschiede in den Ergebnissen zwischen den Gymnasien und sonstigen allgemeinbildenden Schulformen kann der Rückschluss gezogen werden: Das Schulsystem reagiert ziemlich kompetent auf Homogenität. Dagegen zeigen sich Probleme in Bezug auf Heterogenität als gesellschaftliche Teilhabebarriere: Für wessen politische Mündigkeit sich nicht eingesetzt wird, die oder der setzt sich auch weniger für Demokratie und Vielfalt ein. Dies stützen fast durchgehend die Ergebnisse zu Interesse, Einstellungen und Partizipation (-sbereitschaft). So spiegelt sich hier die politische Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit (Schäfer 2015) als Erkenntnis der Einstellungs- und Partizipationsforschung recht deutlich wider. Inwiefern dieser Zusammenhang durch die Schulformen noch reproduziert oder „nur“ nicht ausgeglichen wird, ist eine offene Frage. Nichtsdestotrotz lässt sich als zentrales Fazit festhalten: Politische Bildung an deutschen Schulen ist ein elitäres Angebot und das darf sie nicht sein.

Demokratie braucht politisch gebildete Demokrat\_innen an allen Schulformen. D.h., es muss die politische Selbstwirksamkeit und Politikkompetenz v.a. derjenigen gefördert werden, die von Disparitäten betroffen sind und deren geringere Teilhabemöglichkeiten sich in den politischen Einstellungen widerzuspiegeln scheinen. Eine entsprechende bildungspolitische Agenda liegt somit im Interesse der Demokratie selbst.

## BILDUNGSPOLITISCHE AGENDA FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG UND GEGEN POLITISCHE UNGLEICHHEIT

### STRUKTURELLE STÄRKUNG — FÜR DIE SCHULEN, DIE ES AM NÖTIGSTEN HABEN

Politische Bildung wird die Welt nicht retten, aber die mit ihr verbundenen Chancen zum Abbau politischer Ungleichheit sollten bildungspolitisch aufgegriffen werden. Der quantitative und qualitative Gap zwischen den Schulformen und den untersuchten Einstellungen, dem Vertrauen und der Partizipation(sbereitschaft) können nur zu der Schlussfolgerung führen: Stärkung der politischen Bildung als Unterrichtsfach,

als fachübergreifendes Prinzip und als Unterrichts- sowie Schulkultur. Dies geht einher mit einem Mindeststundenkontingent für alle Schulformen und Klassenstufen von mindestens 2-3 Stunden pro Woche. Ebenso notwendig ist eine darauf ausgerichtete Lehrkräftebildung, um fachfremden Unterricht zu vermeiden und alle Lehrkräfte für das Querschnittsthema Demokratiebildung zu befähigen (vgl. Achour/ Lücke/ Pech i.E. 2019, Gerold/ Schneider 2018). Gerade die Schulen, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, müssen in der Schulentwicklung professionell begleitet werden. Dies zeigt sich – trotz der geringen Fallzahlen – exemplarisch für die Berufsschulen und Berufsfachschulen. Sie werden häufig zum „Sammelbecken der Herausforderungen“. Da es sich um ein anspruchsvolles Feld hinsichtlich Vermittlung, Motivation, Einstellungen der Schüler\_innen handelt (Besand 2014; Behrens 2014), sollten auch die – eher selten angebotenen – Formate der Demokratiebildung für diese Schulformen intensiver berücksichtigt werden.

## PROFESSIONALISIERUNG IM UMGANG MIT HETEROGENITÄT

Dies geht einher mit einer Professionalisierung der politischen Bildung im Kontext von Heterogenität und Vielfalt. Politik sei komplex und der Politikunterricht manchmal schwer zu verstehen, geben vermehrt die Schüler\_innen an, die nicht das Gymnasium besuchen. Schule ist herausgefordert, Zugänge verstärkt in Form didaktischer Prinzipien zu schaffen – welche am häufigsten als Gütekriterien an den Gymnasien umgesetzt werden. Darüber hinaus muss sich die politische Bildung auf Fragen von Individualisierung, Differenzierung (Achour 2015; Achour/ Massing 2017) und auch Sprachbildung (Achour/ Sieberkrob 2015; Manzel 2015) konzentrieren. Politik und politisches Handeln sind durch Kommunikation gekennzeichnet (Habermas 1996): Es wird argumentiert, verhandelt, entschieden (Detjen et al. 2012) und zwar häufig in elaborierten Codes. Das Politische hat eine eigene Fachterminologie, welche Menschen mit hohem kulturellen Kapital häufig als „Alltagssprache“ wahrnehmen, für Schüler\_innen mit geringerem kulturellen Kapital ist es aber häufig eine zu erwerbende Bildungssprache (vgl. Cummins 1991). Schulische Politische Bildung steht vor der Aufgabe, diese Sprache zu vermitteln und die zukünftigen Bürger\_innen sprechfähig und damit politisch handlungsfähig zu machen. Zugleich steht Politik wiederum in der Pflicht, ihre Kommunikation anzupassen und verständlich zu gestalten.

## POLITISCHES MISSTRAUEN & DISTANZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG AUFGREIFEN

Die Einstellungen der Schüler\_innen lassen sich als thematische Angebote für Bildungsprozesse lesen – im Sinne der *Problem- und Schülerorientierung*. Ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit kann von der politischen Bildung aufgegriffen werden, indem schüler\_innenorientiert politische Lösungs- und Handlungsansätze thematisiert und zur Diskussion gestellt werden.

Das Themenfeld Demokratie wird besonders häufig unterrichtet. Hier sollte Raum existieren, die Demokratiekonzepte der Schüler\_innen aufzugreifen und mögliche kognitive Dissonanzen als Diskussionsanlässe zu nutzen. Schließlich werden unter Demokratie die verschiedensten Konzepte verstanden, einschließlich eher utopisch oder identitär ausgelegten, welche pädagogisch und didaktisch bearbeitet werden können (Schedler/Achour et al. 2019). Gerade Emotionen können schülerorientierte Zugänge darstellen und Unsicherheiten im Kontext von Migration und Vielfalt sollten nicht rechtspopulistischen Strategien überlassen werden. Aber gerade skeptischere Schüler\_innen werden weniger in ihrer politischen Handlungsfähigkeit gefördert und nehmen seltener an außerschulischen Angeboten teil. Daher sollten v.a. sie die Möglichkeit erhalten, mit politischen Akteuren direkt in Kontakt zu treten, um bestenfalls Misstrauen abzubauen. Das heißt im Umkehrschluss, dass sich aber auch die politischen Akteure breiteren und heterogeneren Schüler\_innengruppen öffnen müssen – auch wenn dies unbequem sein kann. Gesprächs- und Bildungsangebote sollten den Schüler\_innen zugute kommen, die eben dies aufgrund ihres Bildungshintergrundes zuhause weniger erfahren. Denn: „Ein hoher Bildungsstand schützt eher vor populistischen Einstellungen, mehr Bildung ist deshalb eine scharfe Waffe gegen anschwellenden Populismus. Das gilt insbesondere für die politische Bildung. Populismus als reduziertes Verständnis und falsche Vorstellung von Demokratie erfordert daher Aufklärung (...)“ (Verkamp/ Merkel 2018).

## VIelfALT UND KONFLIKTE ZUR POLITISCHEN KULTUR VON SCHULE MACHEN

Das Leben in Vielfalt fördert auch deren Wertschätzung. Schüler\_innen, die Kontakte zu Menschen mit Migrationsbezügen, muslimischen und jüdischen Glaubens haben, sind weniger anfällig für Ideologien der

Ungleichwertigkeit und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. So nehmen die positiven gruppenbezogenen Einstellungen der Schüler\_innen nach regionaler Differenzierung zu: von Ost nach West bis zu den Stadtstaaten.<sup>89</sup> D.h., in Anlehnung an Allports Kontakthypothese (1954): Vorurteile und abwertende Einstellungen entstehen eher dort, wo Menschen kaum migrationsbedingte und insgesamt gesellschaftliche Vielfalt erleben. Dabei scheint sich diese selbst positiv auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auszuwirken, auch wenn dies verstärkt mit dem konflikthaften Aushandeln von Interessen einhergeht (vgl. Küpper/ Rees/ Zick 2016). Aber gerade dem Aushandeln von gesellschaftlichen Konflikten kommt eine integrierende Kraft zu (El-Mafaalani 2018).

Besonderen Einfluss auf die Ausprägung von gruppenbezogenen Einstellungen hat das kulturelle Kapital: Schüler\_innen mit niedrigem kulturellem Kapital zeigen sich deutlich kritischer bezüglich Personen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen sowie Asylsuchenden und Muslimen im Besonderen.

Allerdings bleibt das Thema Migration für die Jugendlichen ambivalent. Dies ist vor dem Hintergrund der äußerst skeptischen bis hin zu ablehnenden gesellschaftlichen Diskurse gegenüber Flucht und Migration wenig verwunderlich (vgl. Achour 2018, 2017b). Hervorzuheben ist, dass die Anerkennung gleicher Rechte für Menschen mit und ohne Migrationsbezüge eine wichtige Basis ist, um Ideologien der Ungleichwertigkeit in Frage zu stellen und pädagogisch zu bearbeiten.

Da politische Bildung von den Schüler\_innen als Ort des offenen Meinungsaustausches erlebt wird, ist sie der zentrale Ort, um konkrete gesellschaftliche (Wert-)Konflikte aufzugreifen und unter Anerkennung von Pluralismus, Grund- und Menschenrechten zu diskutieren, Lösungsstrategien zu entwickeln und Handlungsoptionen zu identifizieren. Kontroversität, auch aufgrund von Diversität, ist gewollt, um Konfliktfähigkeit zu fördern und eine mögliche Sehnsucht nach Homogenität und autoritären Lösungen, denen gegenüber auch die Schüler\_innen nicht immun sind, in Frage zu stellen.

Elemente gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit werden nur ab und zu im Unterricht aufgegriffen, besonders dringend scheint eine Themati-

---

<sup>89</sup> Auch hier sind allerdings die Unterschiede zwischen den Gymnasien geringer als bei den anderen allgemeinbildenden Schulen.

sierung vor dem Hintergrund abwertender Einstellungen gegenüber Muslim\_innen und Jüdinnen und Juden, die auch in dieser Studie festgestellt werden können. Fehlendes Wissen und falsch verstandene Multiperspektivität sind laut Salzborn (2019) erkennbare Desiderate. Zusammenleben in migrationsbedingter Vielfalt erfordert insbesondere bei diesem sensiblen Themenfeld für Schüler\_innen zeitgemäße didaktische und pädagogische Ansätze, um zunehmenden emotionalen und historischen Distanzen konstruktiv zu begegnen (Achour 2013; Brühning 2018; Niehoff 2017).

Mit Blick auf die Lehrerzimmer, die selbst vielfältiger werden sollten, eröffnet sich allerdings eine Leerstelle. Insbesondere im Kontext von migrationsbedingter Vielfalt artikulieren viele Lehrkräfte ihren Fortbildungsbedarf, da sie sich für den Schulalltag im Migrationskontext nicht genügend ausgebildet fühlen (Karakasoğlu/ Doğmuş 2018) und kaum flächendeckende Konzepte zur „interkulturellen Bildung“ in der Lehrkräftebildung existieren (Roth/Wolfgarten 2018). Zu vergleichbaren Ergebnissen hinsichtlich des Fort- und Ausbildungsbedarfes kommen Gerold und Schneider (2018) für die Demokratiebildung an Schulen. Beide Konzepte gehören eng zusammen mit Bildung gegen Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus und für Diversität. Eine solche schulische politische Bildung kann nur mit den entsprechend qualifizierten Lehrkräften realisiert werden. Insbesondere die Leistungsfähigkeit von Schulen, an denen mit diesen Herausforderungen nicht konstruktiv und kompetent umgegangen wird, wird pessimistisch eingeschätzt, so dass viele Eltern, v.a. mit hohem kulturellen Kapital, alles versuchen, die eigenen Kinder auf sozial homogene Schulen zu schicken (SVR 2016: 23). Damit schließt sich der Teufelskreis herkunftsbedingter Disparitäten und verschärft soziale und wohl auch politische Ungleichheit.

## WEB 2.0 UND SOCIAL MEDIA: (KEIN) HÖHENFLUG DER POLITISCHEN PARTIZIPATION? EINE ZUKUNFTSAUFGABE!

Mit dem Web 2.0 und den Sozialen Medien verbindet sich die Hoffnung auf niederschwellige gesellschaftspolitische Partizipationsmöglichkeiten für alle, und zwar unabhängig von sozialem Status, Nationalität, Hautfarbe, Alter etc. Denn das Netz ist erst einmal blind. V.a. für die Generation der hier befragten digital natives wird angenommen, dass für sie die Zeit der analogen Beteiligung vorbei sei. Die Untersuchung hat keinen Schwerpunkt auf Formen der Online-Partizipation gelegt, aber sie verzeichnet zu Fragen von Digitalisierung und Teilhabemöglich-

keiten Auffälligkeiten. Zum einen ist das Vertrauen in soziale Medien niedriger als in gesellschaftliche Gruppen oder Institutionen. Selbst in Wirtschaftsunternehmen, Parteien und konfessionellen Gruppen setzen die Schüler\_innen mehr Vertrauen. Zum anderen nutzen sie die sozialen Medien nur marginal zur politischen Kommunikation, obwohl sie ansonsten als zentraler Bestandteil der täglichen Kommunikation gelten und ihnen ein „Suchtfaktor“ bestätigt wird (DAK 2018). Die ausbleibende Kommunikation über Politik in den sozialen Medien lässt sich natürlich mit einem entsprechenden (geringeren) Interesse an Politik erklären. Auffällig ist allerdings ebenfalls, dass sich die Schüler\_innen zwar vorstellen können, über die sozialen Medien politisch aktiv zu werden, vergleichbar zu ihrer Bereitschaft zu Demonstrationen, Warenboykott oder das Unterzeichnen von Unterschriftenlisten. Wenn es allerdings um die Realisierung geht, sinken die Werte deutlich, während der Boykott von Waren oder das Unterschreiben von Forderungen umgesetzt wird. Da Unterschriftenlisten nach Aussagen der Schüler\_innen auch online unterzeichnet werden, lässt sich dies möglicherweise mit der unterschiedlichen Komplexität von politischer Kommunikation im Netz erklären. Das Liken und Unterzeichnen ist eher niederschwellig. Kommunikative, kontroverse, auf Online-Aktionen ausgerichtete Beteiligung bedarf aber einer entsprechenden Partizipationskompetenz im Netz (vgl. Hoffmann 2014), die online ebenso anspruchsvoll ist wie offline.

Interessanterweise wählen die jüngeren Klassenstufen (9-10) eine Online-Beteiligung genauso häufig als Partizipationsform wie z.B. die Teilnahme an Demonstrationen (jeweils um die 10 %). Die älteren Jahrgänge nutzen dann deutlich häufiger andere Formate (Demonstrationen, Warenboykott und Unterschriftenlisten), um ihre politische Position kundzutun. Möglicherweise machen Jugendliche in dieser Zeit auch Erfahrungen mit den Schattenseiten des Netzes. Schließlich ist es genauso Ort von Hate Speech, Mobbing und antidemokratischen Deutungsangeboten, die professionell auf die Bedürfnisse von Jugendlichen zugeschnitten sind. Sie erleben kommunikative Angriffe gegen soziale Gruppen und gegen die, die sich für sie einsetzen (vgl. Baldauf et al. 2018). Auch wenn häufig wenige Accounts für viele Hasskommentare verantwortlich sind und es sich häufig um organisierte Kampagnen handelt (Quent 2018), können Jugendliche vor diesem Hintergrund von der digitalen politischen Kommunikation Abstand nehmen. Nicht zuletzt liegt hier eine zentrale gesellschaftliche Zukunftsaufgabe, für die die politische Bildung und die Demokratiebildung in den Schulen professionell wirken können muss.

# LITERATUR

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

**Abs, H./ Roczen, N./ Klieme, E.** (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt a.M. GPPF.

**Achour, S.** (2013): Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag

**Achour, S.** (2015): Heterogenität. Wochenschau Sonderheft. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

**Achour, S.** (2017a): „Muslime werden aus der Gesellschaft ausgeschlossen“. Muslimische Lernende zwischen Exklusion – Inklusion – Integration. Quo vadis Politische Bildung? In: Achour, S./ Gill, T. (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die Politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S. 21-33.

**Achour, S.** (2017b): Die Leitkultur - eine Leidkultur. In: Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte (11). Bonn. Dietz, S. 18-21.

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

**Achour, S./ Sieberkrob, M.** (2015): Sprachbildung konkret: „Brauchen wir eine Impfpflicht?“ In: Achour, S.: Heterogenität. Wochenschau Sonderheft. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S. 23-37.

**Achour, S./ Massing, P.** (Hrsg.) (2017): Individuelle Förderung. Wochenschau Sonderheft, Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

**Achour, S./ Jordan, A./ Sieberkrob, M.** (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, B./ Caspari, D./ Lütke, B. (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (=Sprachliche Bildung, Bd. 5), Münster/ New York. Waxmann, S. 231–242.

**Achour, S./ Massing, P./ Strassner, V.** (Hrsg.) (i.E. 2019): Methodenkompendium. Frankfurt a.M. Wochenschau Verlag.

**Achour, S./ Lücke, M./ Pech, D.** (i.E. 2019): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. Das Projekt Demos Leben an der Freien Universität und Humboldt-Universität zu Berlin – Demokratiebildung als Querschnittaufgabe in der 1. Phase der Lehrkräftebildung. In: Haarmann, M./ Kenner, S./ Lange, D. (Hrsg.): „Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft“. Frankfurt a.M. Wochenschau Verlag.

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

**Allport, G. W.** (1954): The nature of prejudice. Oxford. Addison-Wesley.

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

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld. Unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (21.5.19).

**Baldauf, J. et al.** (2018): Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht. London et al. Unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/09/ISD-NetzDG-Report-German-FINAL-26.9.18.pdf>, S. 48-55 (16.5.19).

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

**Baykara-Krumme, H./ Deimel, D.** (2017): Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In: Abs, H./ Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster. Waxmann, S. 306-325.

**Behrens, R.** (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

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

**Besand, A.** (2014): Monitor Politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

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

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

**Böhme, J./ Kramer, T.** (2001) (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Wiesbaden. Springer VS.

**Bourdieu, P.** (1992): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt, Sonderband 2. Frankfurt a.M. Campus, S. 183-198.

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

**Brüning, C.** (2018): Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. Frankfurt a. M. Wochenschau Verlag.

**Bude, H.** (2014): Gesellschaft der Angst, Hamburger Edition. In: Soziologische Revue Vol. 83 (4), S. 575-580.

**Bundesministerium des Innern (BMI)** (Hrsg.) (2017): Antisemitismus in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen. Berlin. Unter: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (16.5.19).

**Cummins, J.** (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J. H./ Matter, J. F. (Hrsg.) Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91, S. 75-89.

**DAK** (2018): WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media. DAK-Studie: Befragung von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren. Hamburg. Unter: <https://www.dak.de/dak/download/dak-studie-social-media-nutzung-1968596.pdf> (16.5.19).

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

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

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

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

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

**Diedrich, M.** (2007): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster. Waxmann.

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

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

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

**Edelstein, W./ Frank, S./ Sliwka, A.** (2009) (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung.

**El-Mafaalani, A.** (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln. Kiepenheuer und Witsch.

**Elverich, G.** (2017): Außerschulische Kooperationen. In: Achour, S./ Gill, T. (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

**Europäischer Rat** (2016): Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg. Unter: <https://rm.coe.int/16806ccc07> (21.5.19).

**Fend, H.** (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. Springer VS.

Fischer, K. G. (1970): Einführung in die politische Bildung. Stuttgart. Metzler Verlag.

**Fraenkel, E.** (2011): Deutschland und die westlichen Demokratien. Baden-Baden. Nomos Verlag.

**Fuchs, D.** (2002): Das Konzept der politischen Kultur. Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In: Fuchs, D./ Roller, E./ Weßels, B. (Hrsg.): Bürger und Demokratie in Ost und West. Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess. Festschrift für Hans-Dieter Klingemann, Wiesbaden. Westdeutscher Verlag, S. 27-49.

**Gaiser, W./ Hanke, S./ Ott, K. (Hrsg.)** (2016): Jung-politisch-aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn. Dietz Verlag.

**Gaiser, W./ de Rijke, J.** (2016): Jugend und politische Partizipation heute. In: Gaiser, W./ Hanke, S./ Ott, K. (Hrsg.): Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn, S. 50-71.

**Geboers, E./ Geijssel, F./ Admiraal, W./ ten Dam, G.** (2013): Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, S. 158-173.

**Gille, M.** (2016): Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik. In: Gaiser, W./ Hanke, S./ Ott, K. (Hrsg.): Jung-politisch-aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn. Dietz Verlag, S. 32-49.

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

**Gille, M. et al.** (2016): Politische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher in Deutschland und Europa. In: Gürlevik, A. et al. (Hrsg.): Jugend und Politik – eine Bilanz zur politischen Bildung und Beteiligung, Wiesbaden. Springer VS, S. 195-225.

**Gökbudak, M./ Hedtke, R.** (2018): Ranking Politische Bildung 2017. Working Paper. Vol. 7. Bielefeld: Fakultät für Soziologie - Didaktik der Sozialwissenschaften. Unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2917207> (21.5.19).

Gökbudak, M./ Hedtke, R. (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers. Vol. 9. Bielefeld: Fakultät für Soziologie - Didaktik der Sozialwissenschaften. Unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934293> (21.5.19).

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

**Goll, T./ Richter, D./ Weißeno, G./ Eck, V.** (2010): Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler\_innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS Studie). In: Weißeno, G. (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung, S.21-48.

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

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

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

**Gürlevik, A./ Hurrelmann, K./ Palentien, C.** (Hrsg.) (2016): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden. Springer VS.

- Gutzwiler-Helfenfinger, E./ Ziemes, J.F.** (2017): Qualität der schulischen Sozialbeziehungen. In: Abs, H./ Hahn-Laudenberg K. (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016, S. 279-305.
- Habermas, Jürgen** (1996): Über den internen Zusammenhang von Rechtsstaat und Demokratie 1994. In: Ders. (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Hafenecker, B./ Henkenborg, P./ Scherr, A. (2002): Pädagogik der Anerkennung, Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Hahn-Laudenberg, K./ Achour, S.** (i. E. 2020): Integration in der politischen Bildung. In: Decker, O./ Kailitz, S.; Pickel; G./ Röder, A./ Schultze-Wessel, J. (Hrsg.): Handbuch Integration (Arbeitstitel). Wiesbaden. Springer VS.
- Harring, M./ Witte, M. D./ Burger, T.** (2018): Handbuch informelles Lernen. Weinheim. Beltz Verlag.
- Hattie, J.** (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. London und New York.
- Hedtke, R./ Gökbudak, M.** (2018a): „17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“, Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers 6, Fakultät für Soziologie. Bielefeld. Unter: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2915174/2932564/Gökbudak\\_Hedtke\\_WP%20-6%2017%20Minuten.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2915174/2932564/Gökbudak_Hedtke_WP%20-6%2017%20Minuten.pdf) (16.5.19).
- Helsper, W./ Lingkost, A.** (2001): Schülerpartizipation in der Antinomie von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion. In: Güthoff, F. (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster. Votum, S. 217-276.
- Henkenborg, P.** (2014): Politische Bildung als Schulprinzip. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S. 212-221.
- Henkenborg, P.** (2002): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenecker, B./ Henkenborg, P./ Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/ Ts. Wochenschau Verlag, S. 106-131.
- Hess, D. E.** (2004): Controversies about controversial issues in democratic education. PS Online (4), S.257-261.
- Himmelmann, G.** (2001): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, G.** (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin. BLK.
- Himmelmann, G.** (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze, Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin. BLK.

**Hoffmann, D.** (2017): Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Schriftenreihe online. Medienkompetenz. Unter: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/medienkompetenz-schriftenreihe/257616/politische-sozialisation-unter-mediatisierungsbedingungen> (21.5.19).

**Hoffmann, D.** (2014): Ein emanzipatorischer Mediengebrauch will gelernt sein. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/176521/ein-emanzipatorischer-mediengebrauch-will-gelernt-sein> (16.5.19).

**Inglehart, R.** (1977): The silent revolution. Changing values and political styles among western publics. Princeton. Princeton University Press.

**Inglehart, R./ Norris, P.** (2016): Trump, Brexit, and the Rise of Populism. Economic Haves-Nots and Cultural Backlash. Unter: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2818659](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2818659) (16.5.19).

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

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

**Kahne, J./ Middaugh, E./ Allen, D.** (2014): Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics. YPP Research Network Working Paper No. 1. Youth and Participatory Politics Research Network. Oakland. CA.

**Karakaşoğlu, Y./ Doğmuş, A.** (2018): Lehrkräfte. In: Gogoglin, I./ Georgi, V./ Krüger-Potratz, M. et al. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 581-586.

**Kemper, T.** (2017): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung. In: Die deutsche Schule. 109/2017 1. Münster. Waxmann, S. 91-115.

**Kenner, S.** (2018): Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung? In: Kenner, S./ Lange, D. (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen der Demokratiebildung. Frankfurt a.M. Wochenschau Verlag, S. 244-254.

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

**Kenner, S./ Lange, D.** (i.E. vor. 2020): Demokratiebildung. In: Achour, S./ Busch, M./ Meyer-Heydemann, C./ Massing, P. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt a.M. Wochenschau Verlag.

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

- Koschmieder, J./ Koschmieder, C.** (i.E. 2019): Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In: Rechtsextremismus und Schule. In: Schedler, J./ Achour, S./ Elverich, G./ Jordan, A. (Hrsg.): Rechtsextremismus. Wiesbaden. Springer VS.
- Kroh, M./ Fetz, F.** (2016): Das Profil der AfD-AnhängerInnen hat sich seit Gründung der Partei deutlich verändert. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. DIW Wochenbericht 34/2016, S. 711–719.
- Krumpal, I.** (2013): Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality and Quantity*, 47, S. 2025-2047.
- Kubicek, H./ Lipka, B./ Koop, A.** (2011): Erfolgreich beteiligt? Nutzen und Erfolgsfaktoren internetgestützter Bürgerbeteiligung. Eine empirische Analyse von 12 Fallbeispielen. Gütersloh. Bertelsmann-Stiftung.
- Küpper, B./ Rees, J./ Zick, A.** (2016): Geflüchtete in der Zerreißprobe. Meinungen über Flüchtlinge in der Mehrheitsgesellschaft. In: Küpper/ Krause/ Zick (Hrsg.): Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn. Dietz, S. 203–218.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015). Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-RV-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf) (16.5.19).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) (16.5.19).
- Lechner-Amante, A.** (2014): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S.203-211.
- Lijphart, A.** (1996): Unequal Participation. In: *American Political Science Review*, 91/1996 1, S. 1-14.
- Luft, C./ Manzel, S./ Nagel, F.** (2015): Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. CIVES-Forum. Universität Duisburg-Essen.
- Manzel, S.** (2015): Sprache im Politikunterricht - Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stuttgart. Klett Fillibach, S. 267-280.
- Märker, O.** (2009): Studie: E-Partizipation in Deutschland. Stärken-Schwächen-Handlungsempfehlungen. JEDEM, 1 (1), S. 45-54.
- Massing, P.** (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: APuZ 46-47. Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz?p=all> (21.5.19).

**Massing, P.** (2013): Politische Bildung. In: Andersen, U./ Woyke, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, S. 467-476.

**Massing, P.** (2019): Politische Bildung. In: Andersen, U. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

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

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

**Messmer, R./ Brea-Steffen, N.** (2016): Gleichaltrige in außerschulischen Freizeitinstitutionen am Beispiel von Sportvereinen. In: Köhler, S. M./ Krüger, H.-H./ Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen. Budrich.

**Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW.** (2017): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2016/17 (1. Aufl.) (Statistische Übersicht Nr. 395). Unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2016.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf) (16.5.19).

**Mogahed, D.** (2009): Gallup Coexist Index 2009: Weltweite Studie interkonfessioneller Beziehungen. Unter: [http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/gallup-studie-deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/gallup-studie-deutsch.pdf?__blob=publicationFile) (21.5.19).

**Neumann, P./ Winter, C. et al. (Hrsg.)** (2018): Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung. PRIF Report 10/2018. Frankfurt a.M. Unter: [https://www.hsfk.de/fileadmin/HSEK/hsfk\\_publicationen/prif1018.pdf](https://www.hsfk.de/fileadmin/HSEK/hsfk_publicationen/prif1018.pdf) (16.5.19).

**Niehoff, M.** (i.E. 2020): Antisemitismus. In: Achour, S./Busch, M./ Massing, P./ Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.): Wörterbuch für den Politikunterricht. Frankfurt a.M. Wochenschau Verlag.

**Niehoff, M.** (2017): Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts. Wochenschau Academy.

**Niehoff, M.** (2016): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Academy.

**Oberle, M.** (2017): Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz. In: Manzel, S./ Oberle, M. (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der politischen Bildung. Wiesbaden. Springer VS, S. 85-97.

**Oberle, M./ Forstmann, J.** (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/-innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle, M. (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute, Wiesbaden, S. 81-98.

**Oelkers, J.** (2009): Dewey und die Pädagogik, Weinheim/Basel.

**Palentin, C./ Hurrelmann, K.** (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München/Neuwied.

**Petrik, A.** (2014): Adressatenorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S. 241-249.

**Pettigrew, Thomas F.** (1998): Intergroup Contact Theory. In: Annual Review of Psychology, 49. Palo Alto, S. 65–85.

**Pohl, K.** (2015): Politisch Handeln: Ziel und Inhalt der politischen Bildung?, Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Politische Bildung. Unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193189/politisch-handeln> (16.5.19)

**Preisendörfer, P./ Wolter, F.** (2014): Who is telling the truth? A validation study on determinants of response behavior in surveys. Public Opinion Quarterly, 78/1, 126-146.

**Putnam, R.D.** (1995): Bowling alone. America's declining social capital. Journal of Democracy, 6 /1, S. 65–78.

**Quent, M.** (2018): Zivilgesellschaft: „Das globale Dorf verteidigen: Strategien gegen den kulturellen Backlash in sozialen Medien“. In: Baldauf, J. et al.: Hassrede und Radikalisierung im Netz. Der OCCI-Forschungsbericht. London et al. Unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2018/09/ISD-NetzDG-Report-German-FINAL-26.9.18.pdf>, S. 48-55 (16.5.19).

**Quintelier, E./ van Deth, J.W.** (2014): Supporting Democracy. Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality using Panel Data. In: Political Studies 62, S. 153–171.

**Rademacher, H./ Hartig, C.** (2007): Mediation als partizipatorisches Element einer demokratischen Schulkultur. In: Eikel, A./ de Haan, G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule, Schwalbach/ Ts. Wochenschau Verlag, S. 159-172.

**Reckwitz, A.** (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin. Suhrkamp.

**Reinhardt, S.** (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, D./ Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden. Springer VS, S. 125-141.

**Reinhardt, S.** (2014): Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag, S. 275-283.

**Reinhardt, S.** (2018): Fachdidaktik: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. Cornelsen.

**Reinhardt, S./ Tillmann, F.** (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, H.-H./ Reinhard, S./ Köters-König, C./ Pfaff, N./ Schmid, R./ Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen. Leske und Budrich.

**Richter, D./ Frech, S.** (2019): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt a. M. Wochenschau Verlag.

**Roth, H.-J./ Wolfgarten, T.** (2018): Studienangebote in Interkultureller Bildung. Vom Zusatzstudium zum Masterprogramm. In: Gogolin, I./ Georgi, V. B./ Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 587-590.

**Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR)** (2016): Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer. Berlin.

**Salzborn, S. (Hrsg.)** (2014): Antisemitismus. Geschichte, Theorie, Empirie, Baden-Baden, Nomos.

**Salzborn, S./ Kurth, A.** (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven Wissenschaftliches Gutachten. Berlin. Unter: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (21.5.19).

**Sander, W. (Hrsg.)** (2015): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

**Schäfer, A.** (2015): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt a.M. Campus.

**Schedler, J./Achour, S./ Elverich, G./ Jordan, A. (Hrsg.)** ( i.E. 2019): Rechtsextremismus und Schule. Wiesbaden. Springer VS.

**Schneider, H./ Gerold, M.** (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen, Gütersloh. Bertelsmann. Unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung\\_Demokratiebildung\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf) (21.5.19).

**Scheerens, J.** (Hrsg.) (2009): Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries. Dordrecht. Springer.

**Schmid, C.** (2004): Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht. Wiesbaden. Deutscher Universitäts-Verlag.

**Schneekloth, U.** (2015): Jugend und Politik. Zwischen positiven Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Albert, M./ Hurrelmann, K. et al. (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Frankfurt a.M. Fischer Taschenbuch.

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

**Thapa, A./ Cohen, J./ Guffey, S./ Higgins-D'Alessandro, A.** (2013): A review of school climate research. Review of Educational Research, 83 (3), S. 357-385.

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

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

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

**Verkamp, R./ Merkel, W.** (2018): Populismusbarometer 2018. Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählern in Deutschland 2018. Gütersloh. Bertelsmann. Unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD\\_Studie\\_Populismusbarometer\\_2018.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD_Studie_Populismusbarometer_2018.pdf) (21.5.19).

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

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

**Weinert, F.E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. Beltz Verlag, S. 17-31.

**Weißeno, G./ Buchstein, H. (Hrsg.)** (2012): Politisch Handeln - Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung.

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

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

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

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

# APPENDIX

Tabelle A01: Schüler\_innen nach Bundesland und Schulform, Angaben in absoluten Zahlen und Prozenten

Bundesland		Gymnasium	SMBG, IGS und RS	Berufliches Gymnasium	Berufsschule	Berufsfachschule	Fachoberschule	Gesamt
Baden-Württemberg	<b>Anzahl</b>	<b>138</b>	<b>88</b>	<b>0</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>269</b>
	% innerhalb von Bundesland	51,3%	32,7%	0%	16,0%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	6,9%	9,4%	0%	15,1%	0%	0%	8,0%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>4,1%</b>	<b>2,6%</b>	<b>0%</b>	<b>1,3%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>8,0%</b>
Berlin	<b>Anzahl</b>	<b>286</b>	<b>165</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>483</b>
	% innerhalb von Bundesland	59,2%	34,2%	0%	0%	6,6%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	14,3%	17,6%	0%	0%	45,1%	0%	14,3%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>8,5%</b>	<b>4,9%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0%</b>	<b>14,3%</b>
Brandenburg	<b>Anzahl</b>	<b>225</b>	<b>53</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>278</b>
	% innerhalb von Bundesland	80,9%	19,1%	0%	0%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	11,3%	5,7%	0%	0%	0%	0%	8,2%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>6,7%</b>	<b>1,6%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>8,2%</b>
Bremen	<b>Anzahl</b>	<b>0</b>	<b>31</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>31</b>
	% innerhalb von Bundesland	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	0%	3,3%	0%	0%	0%	0%	0,9%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0,9%</b>

Bundesland		Gymnasium	SMBG, IGS und RS	Berufliches Gymnasium	Berufsschule	Berufsfachschule	Fachoberschule	Gesamt
Hamburg	<b>Anzahl</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>40</b>
	% innerhalb von Bundesland	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	2,0%	0%	0%	0%	0%	0%	1,2%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>1,2%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>1,2%</b>
Hessen	<b>Anzahl</b>	<b>68</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>31</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>154</b>
	% innerhalb von Bundesland	44,2%	35,7%	0%	20,1%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	3,4%	5,9%	0%	10,9%	0%	0%	4,6%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>2,0%</b>	<b>1,6%</b>	<b>0%</b>	<b>0,9%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>4,6%</b>
Mecklenburg-Vorpommern	<b>Anzahl</b>	<b>189</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>52</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>301</b>
	% innerhalb von Bundesland	62,8%	19,9%	0%	17,3%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	9,5%	6,4%	0%	18,2%	0%	0%	8,9%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>5,6%</b>	<b>1,8%</b>	<b>0%</b>	<b>1,5%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>8,9%</b>
Niedersachsen	<b>Anzahl</b>	<b>118</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>53</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>237</b>
	% innerhalb von Bundesland	49,8%	27,8%	0%	22,4%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	5,9%	7,0%	0%	18,6%	0%	0%	7,0%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>3,5%</b>	<b>2,0%</b>	<b>0%</b>	<b>1,6%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,0%</b>
Nordrhein-Westfalen	<b>Anzahl</b>	<b>514</b>	<b>149</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>728</b>
	% innerhalb von Bundesland	70,6%	20,5%	4,1%	4,8%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	25,7%	15,9%	43,5%	12,3%	0%	0%	21,6%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>15,2%</b>	<b>4,4%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>21,6%</b>

Bundesland		Gymnasium	SMBG, IGS und RS	Berufliches Gymnasium	Berufsschule	Berufsfachschule	Fachoberschule	Gesamt
Rheinland Pfalz	<b>Anzahl</b>	<b>98</b>	<b>82</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>245</b>
	% innerhalb von Bundesland	40%	33,5%	11,0%	11,0%	4,5%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	4,9%	8,8%	39,1%	9,5%	15,5%	0%	7,3%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>2,9%</b>	<b>2,4%</b>	<b>0,8%</b>	<b>0,8%</b>	<b>0,3%</b>	<b>0%</b>	<b>7,3%</b>
Saarland	<b>Anzahl</b>	<b>0</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>63</b>
	% innerhalb von Bundesland	0%	55,6%	0%	0%	19,0%	25,4%	100%
	% innerhalb von Schulform	0%	3,7%	0%	0%	16,9%	100%	1,9%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>0%</b>	<b>1,0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0,4%</b>	<b>0,5%</b>	<b>1,9%</b>
Sachsen	<b>Anzahl</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>
	% innerhalb von Bundesland	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	0%	2,3%	0%	0%	0%	0%	0,7%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>0%</b>	<b>0,7%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0,7%</b>
Sachsen-Anhalt	<b>Anzahl</b>	<b>176</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>226</b>
	% innerhalb von Bundesland	77,9%	22,1%	0%	0%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	8,8%	5,3%	0%	0%	0%	0%	6,7%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>5,2%</b>	<b>1,5%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>6,7%</b>
Schleswig-Holstein	<b>Anzahl</b>	<b>148</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>207</b>
	% innerhalb von Bundesland	71,5%	20,8%	0%	0%	7,7%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	7,4%	4,6%	0%	0%	22,5%	0%	6,1%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>4,4%</b>	<b>1,3%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0%</b>	<b>6,1%</b>

Bundesland		Gymnasium	SMBG, IGS und RS	Berufliches Gymnasium	Berufsschule	Berufsfachschule	Fachoberschule	Gesamt
Thüringen	<b>Anzahl</b>	<b>0</b>	<b>38</b>	<b>12</b>	<b>44</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>94</b>
	% innerhalb von Bundesland	0%	40,4%	12,8%	46,8%	0%	0%	100%
	% innerhalb von Schulform	0%	4,1%	17,4%	15,4%	0%	0%	2,8%
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>0%</b>	<b>1,1%</b>	<b>0,4%</b>	<b>1,3%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>2,8%</b>
<b>GESAMT</b>	<b>Anzahl</b>	<b>2000</b>	<b>937</b>	<b>69</b>	<b>285</b>	<b>71</b>	<b>16</b>	<b>3378</b>
	<b>% der Gesamtzahl</b>	<b>59,2%</b>	<b>27,7%</b>	<b>2,0%</b>	<b>8,4%</b>	<b>2,1%</b>	<b>0,5%</b>	<b>100%</b>

Quelle: FU Berlin

Tabelle A02: Vertretene Religionsgemeinschaften

	Häufigkeit	in Prozent
evangelisch	971	28,7 %
katholisch	596	17,6 %
freikirchlich	41	1,2 %
andere christliche Glaubensgemeinschaft	55	1,6 %
muslimisch (Sunniten, Schiiten, Alewiten)	244	7,2 %
fernöstliche Glaubensgemeinschaft	7	0,2 %
jüdisch	6	0,2 %
andere	44	1,3 %
keine	1.092	32,3 %
keine Angaben	193	5,7 %
Missing Values	129	3,8 %
<b>Gesamt</b>	<b>3.378</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: FU Berlin

Tabelle A03: Schüler\_innen mit/ ohne Migrationshintergrund nach Schulform, Angaben in Prozent

	Gymnasium (n=2.000)	SMBG, IGS, RS (n=937)	Berufliche Gymnasium (n=69)	Berufsfach- schule (n=71)	Berufsschule (n=285)
Migrations- hintergrund	31 %	38,8 %	31,9 %	59,2 %	29,8 %
kein Migrations- hintergrund	66,2 %	55,6 %	63,8 %	32,4 %	65,3 %
Missing Values	2,9 %	5,5 %	4,3 %	8,5 %	4,9 %

Quelle: FU Berlin

Tabelle A04: Schüler\_innen der Berufsschulen nach Ausbildungsgang

	Häufigkeit	in Prozent
Altenpfleger	78	27,4 %
Bankkaufmann	53	18,6 %
Einzelhandelskaufmann	11	3,9 %
Elektroniker	14	4,9 %
Erzieher	13	4,6 %
Fahrzeuglackierer	74	26,0 %
Heilerziehungspfleger	19	6,7 %
KfZ-Mechatroniker	5	1,8 %
Missing Values	18	6,3 %
<b>Gesamt</b>	<b>285</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: FU Berlin

Tabelle A05: Bildungsgrad der Eltern\* nach Schulformen der Schüler\_innen, Angaben in Prozent

	Gymnasium (n=2.000)	SMBG, IGS, RS (n=937)	Berufliche Gymnasien (n=69)	Berufsschule (n=285)	Berufsfach- schule (n=71)
kein Schulabschluss, Sonder- schulabschluss	0,6%	1,9%	0,0%	0,4%	5,6%
Hauptschule, 8. Klasse Polytechni- sche Oberschule (POS)	1,3%	5,8%	2,9%	5,3%	4,2%
Mittlere Reife, Re- alschulabschluss	19,8%	33,2%	36,2%	39,6%	32,4%
Abitur, Fachabitur	24,0%	21,1%	27,5%	20,0%	11,3%
Universitätsab- schluss, Fachhol- schulabschluss	45,5%	17,7%	23,2%	20,7%	15,5%
Missing Values	9,0%	20,3%	10,1%	14,0%	31,0%

\* Die in der Tabelle dargestellten Werte beziehen sich auf den höchsten Bildungsabschluss beider Elternteile. Bei abweichendem Schulabschluss der Eltern wird der höchste Bildungsabschluss dargestellt.

Tabelle A06: Angaben zum kulturellen Hintergrund der Schüler\_innen nach Schulform, Angaben in Prozent

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

Quelle: FU Berlin

Tabelle A07: Politik als Fach in den Jahrgangsstufen 9–10 in ausgewählten Bundesländern, Angaben in Prozent

Bundesland		in einem eigenständigen Fach	zusammen mit einem anderen Fach	in einem anderen Fach	gar nicht	Missing Values
Baden-Württemberg	Gymnasium (n=91)	100	0	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=86)	100	0	0	0	0
Brandenburg	Gymnasium (n=173)	99,4	0,6	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=53)	100	0	0	0	0
Mecklenburg-Vorpommern	Gymnasium (n=91)	100	0	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=60)	100	0	0	0	0
Niedersachsen	Gymnasium (n=60)	0	100	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=48)	79,2	20,8	0	0	0
Nordrhein-Westfalen	Gymnasium (n=281)	13,5	86,5	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=146)	34,9	65,1	0	0	0
Rheinland-Pfalz	Gymnasium (n=51)	100,0	0	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=49)	48,9	36,7	14,3	0	0
Sachsen-Anhalt	Gymnasium (n=105)	100,0	0	0	0	0
	SMBG, IGS, RS (n=50)	98,0	0	0	0	2,0
Schleswig-Holstein	Gymnasium (n=92)	0	100	0	0	0

Quelle: FU Berlin

Tabelle A08: Schulklima: Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9–10 in Gymnasien in ausgewählten Bundesländern, Mittelwerte

	<b>BW</b> (n=91)	<b>BB</b> (n=173)	<b>MV</b> (n=91)	<b>Nie</b> (n=60)	<b>NRW</b> (n=281)	<b>R-P</b> (n=51)	<b>ST</b> (n=105)	<b>SH</b> (n=92)
1. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, dass alle Schüler_innen die gleichen Rechte haben.	3,7	4,0	3,9	3,8	3,9	3,8	3,9	3,9
2. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mitbestimmen kann.	3,7	3,5	3,3	3,3	3,2	3,6	3,4	3,5
3. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann.	4,3	4,5	4,5	4,3	4,4	4,5	4,3	4,4
4. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, meine Meinung gegenüber anderen zu begründen.	4,1	4,3	4,1	4,2	4,3	4,3	4,2	4,4
5. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, mit Konflikten umzugehen.	3,5	3,9	3,7	3,6	3,8	3,8	3,8	3,9
6. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich Fairness und Toleranz lerne.	3,7	3,9	3,7	3,4	3,6	3,7	3,9	3,8
7. Schule ist für mich ein Ort, an dem bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden.	4,1	4,0	4,0	3,8	4,0	4,1	4,1	3,9

	<b>BW</b> (n=91)	<b>BB</b> (n=173)	<b>MV</b> (n=91)	<b>Nie</b> (n=60)	<b>NRW</b> (n=281)	<b>R-P</b> (n=51)	<b>ST</b> (n=105)	<b>SH</b> (n=92)
8. Schule ist für mich ein Ort, an dem Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind.	3,5	3,6	3,4	3,3	3,4	3,5	3,7	3,4
9. Schulklima Indexwert	3,8	4,0	3,8	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

*Quelle:* FU Berlin

Tabelle A09: Schulklima: Zustimmungswerte von Schüler\_innen der Jahrgangsstufen 9-10 in „sonstigen allgemeinbildenden Schulen“ in ausgewählten Bundesländern, Mittelwerte

	<b>BW</b> (n=86)	<b>BB</b> (n=53)	<b>MV</b> (n=60)	<b>Nie</b> (n=48)	<b>NRW</b> (n=146)	<b>R-P</b> (n=49)	<b>ST</b> (n=50)
1. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, dass alles SuS die gleichen Rechte haben.	3,8	3,7	3,8	4,2	3,8	3,6	3,8
2. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mitbestimmen kann.	3,3	3,3	3,5	3,6	3,4	3,0	3,3
3. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann	4,2	4,1	4,4	4,4	4,1	4,1	4,4
4. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, meine Meinung gegenüber anderen zu begründen	4,0	4,0	4,2	4,2	3,8	4,0	4,1
5. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich lerne, mit Konflikten umzugehen.	3,6	3,7	4,0	4,1	3,6	3,6	4,1
6. Schule ist für mich ein Ort, an dem ich Fairness und Toleranz lerne.	3,5	3,6	3,9	4,1	3,3	3,2	3,8
7. Schule ist für mich ein Ort, an dem bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden.	3,9	3,7	4,2	3,8	3,6	3,9	4,0
8. Schule ist für mich ein Ort, an dem Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind.	3,6	3,4	3,6	3,7	3,4	3,3	3,5
9. Schulklima Indexwert	3,7	3,7	3,9	4,0	3,6	3,6	3,9

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

Quelle: FU Berlin

Tabelle A10: Interesse an Politik nach Geschlecht, Mittelwerte

	<b>weiblich</b> (n=1.728)	<b>männlich</b> (n=1.321)
<b>Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?</b>	3,1	3,4

Skala: 1 = überhaupt nicht; 5 = sehr stark

Quelle: FU Berlin

Tabelle A11: Interesse an Politik nach Migrationshintergrund, Mittelwerte

	<b>SuS mit Migrationshintergrund</b> (n=1.110)	<b>SuS ohne Migrationshintergrund</b> (n=2.078)
<b>Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?</b>	3,2	3,2

Skala: 1 = überhaupt nicht; 5 = sehr stark

Quelle: FU Berlin

Tabelle A12: Interesse an Politik nach Bildungsgrad der Eltern, Mittelwerte

	<b>Geringer Bildungsgrad</b> (n=130)	<b>Hoher Bildungsgrad</b> (n=1.907)
<b>Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?</b>	2,9	3,3

Skala: 1 = überhaupt nicht; 5 = sehr stark

Quelle: FU Berlin

Tabelle A13: Interesse an Politik nach kulturellem Kapital, Mittelwerte

	<b>Eher geringes kulturelles Kapital</b> (n=660)	<b>Eher hohes kulturelles Kapital</b> (n=1.790)
<b>Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?</b>	2,8	3,4

Skala: 1 = überhaupt nicht; 5 = sehr stark

Quelle: FU Berlin

Tabelle A14: „Wie könnte eine bessere Staatsform aussehen?“ Antwortverhalten der Schüler\_innen nach Schulform, in Prozent

	<b>Gymnasium Jahrgangsstufen 9–10 (n=55)</b>	<b>SMBG, IGS, RS Jahrgangsstufen 9–10 (n=108)</b>	<b>Gymnasium Jahrgangsstufen 11–13 (n=41)</b>	<b>Berufsschule (n=47)</b>
<b>Ein starker Mann oder eine starke Partei regieren alleine.</b>	14,5 %	15,7 %	9,8 %	17,0 %
<b>Ein sozialistisches System, ähnlich wie in der DDR.</b>	21,8 %	23,1 %	26,8 %	10,6 %
<b>Die Demokratie gefällt mir nicht besonders, aber leider gibt es nichts Besseres.</b>	40,0 %	31,5 %	43,9 %	34,0 %
<b>weiß nicht</b>	12,7 %	15,7 %	7,3 %	19,1 %
<b>Missing Values</b>	10,9 %	13,9 %	12,2 %	19,1 %

Quelle: FU Berlin

Tabelle A15: Gesellschaftspolitisches Engagement nach Geschlecht, in Prozent

	<b>weiblich (n=1.718)</b>		<b>männlich (n=1.308)</b>	
<b>Bist Du in Deiner Freizeit für soziale oder politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?</b>	<b>Ja</b>	37,4 %	<b>Ja</b>	33,0 %
	<b>Nein</b>	62,6 %	<b>Nein</b>	67,0 %

Quelle: FU Berlin

Tabelle A16: Gesellschaftspolitisches Engagement in den Jahrgangsstufen 9–10 nach Schulformen in ausgewählten Bundesländern, in Prozent

Bundesland	Schulformen	Ja	Nein	Missing Values
Baden-Württemberg	Gymnasien (n=91)	42,9 %	56,0 %	1,1 %
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=86)	26,7 %	70,9 %	2,3 %
Brandenburg	Gymnasien (n=173)	30,6 %	66,5 %	2,9 %
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=53)	30,2 %	64,2 %	5,7 %
Mecklenburg Vorpommern	Gymnasien (n=91)	27,5 %	71,4 %	1,1 %
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=60)	31,7 %	61,7 %	6,7 %
Niedersachsen	Gymnasien (n=60)	35,6 %	64,4 %	
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=48)	18,8 %	77,1 %	4,2 %
Nordrhein Westfalen	Gymnasien (n=281)	35,9 %	59,8 %	4,3 %
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=146)	18,5 %	71,2 %	10,3 %
Rheinland-Pfalz	Gymnasien (n=51)	25,5 %	74,5 %	
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=49)	24,5 %	67,3 %	8,2 %
Sachsen-Anhalt	Gymnasien (n=105)	39,0 %	59,0 %	1,9 %
	sonstige allgemeinbildende Schulen (n=50)	14,0 %	84,0 %	2,0 %
Schleswig-Holstein	Gymnasien (n=92)	27,2 %	67,4 %	

Quelle: FU Berlin

Tabelle A17: Tätigkeitsfelder des Gesellschaftspolitischen Engagements nach Schulformen, in Prozent

<b>Tätigkeitsfelder, in denen sich eingesetzt wird</b>	<b>Gymnasium</b> (n=747)	<b>SMBG, IGS, RS</b> (n=266)	<b>Berufliches Gymnasium</b> (n=13)	<b>Berufsschule</b> (n=90)	<b>Berufsfachschulen</b> (n=30)
in einer Gruppe, Funktion oder Amt an der Schule	33,6%	27,8%	15,4%	16,7%	40,0%
in einem Verein (z.B. Musikverein, Kulturverein, wenn Du hierbei ehrenamtliche Aufgaben übernimmst)	47,1%	46,2%	38,5%	53,3%	20,0%
in einer Bürgerinitiative, einem Bürgerverein	2,1%	3,8%	100,0%	5,6%	6,7%
bei einem Rettungsdienst, bei der freiwilligen Feuerwehr	8,0%	19,5%	15,4%	17,8%	16,7%
Bei einer Hilfsorganisation (wie z.B. Greenpeace, Amnesty International)	7,1%	7,1%	15,4%	10,0%	6,7%
in einer Partei	4,7%	4,5%	0%	2,2%	10,0%
in einer Jugendorganisation	12,6%	14,3%	15,4%	15,6%	16,7%
in einer Gruppe in der Kirchengemeinde, einer Moschee, Synagoge, Tempel oder ähnliches	34,4%	24,8%	15,4%	21,1%	16,7%
in einem Projekt, in einer selbst organisierten Gruppe oder Netzwerk	13,1%	16,5%	0%	15,6%	13,3%
in anderer Weise	12,7%	15,0%	23,1%	14,4%	6,7%

Tabelle A18: Partizipationsbereitschaft und unterschiedliche Beteiligungsformen nach Geschlecht, in Mittelwerten

	<b>Geschlecht</b>	<b>Mittelwert</b>
<b>eine Unterschriftenliste unterschreiben (online oder in Papierform)</b>	<b>weiblich</b> (n=1.691)	3,3
	<b>männlich</b> (n=1.283)	3,0
<b>mich an einer Protestversammlung oder an einer Demonstration beteiligen</b>	<b>weiblich</b> (n=1.700)	2,8
	<b>männlich</b> (n=1.298)	2,6
<b>in einer Bürgerinitiative oder ähnlichem mitmachen</b>	<b>weiblich</b> (n=1.680)	2,4
	<b>männlich</b> (n=1.289)	2,4
<b>aktiv in einer Partei oder in einer sonstigen politischen Gruppe mitmachen</b>	<b>weiblich</b> (n=1.699)	2,2
	<b>männlich</b> (n=1.295)	2,3
<b>aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen</b>	<b>weiblich</b> (n=1.681)	3,1
	<b>männlich</b> (n=1.286)	2,8
<b>mich im Internet oder über WhatsApp, Snapchat, Twitter oder ähnliches über Aktionen informieren und dann dort mitmachen</b>	<b>weiblich</b> (n=1.696)	2,9
	<b>männlich</b> (n=1.293)	2,6

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

Quelle: FU Berlin

Tabelle A19: Selbstwirksamkeit nach Geschlecht, in Mittelwerten

	<b>weiblich</b> (n=1.720)	<b>männlich</b> (n=1.298)
<b>SWS-Mittelwert</b>	2,6	2,6

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

Quelle: FU Berlin

Tabelle A20: Einstellungen zu Demokratie und Rechtsstaat in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in Gymnasien in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten

	<b>BW</b> (n=91)	<b>BB</b> (n=173)	<b>MV</b> (n=91)	<b>Nie</b> (n=60)	<b>NRW</b> (n=281)	<b>R-P</b> (n=51)	<b>ST</b> (n=105)	<b>SH</b> (n=92)
1. Jeder Bürger sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen.	4,34	4,22	4,10	4,21	4,11	3,92	3,72	3,93
2. Verbrechen sollten härter bestraft werden.	3,34	3,72	3,75	3,28	3,55	3,57	3,31	3,59
3. Streiks und Demonstrationen gefährden die öffentliche Ordnung und sollten verboten werden.	2,23	2,07	2,20	1,86	2,25	2,22	2,29	2,38
4. Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern.	4,56	4,42	4,40	4,52	4,48	4,29	4,50	4,38
5. Der Staat sollte berechtigt sein, schwere Verbrechen mit dem Tod zu bestrafen.	1,82	2,27	2,32	1,70	1,91	1,94	1,88	2,05
6. Der Staat sollte Zeitungen und Fernsehen kontrollieren, um Moral und Ordnung sicher zu stellen.	1,73	1,83	2,08	1,79	1,79	1,94	2,01	1,88
7. Um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Außenseiter und Unruhestifter vorgehen.	2,60	2,75	2,71	2,46	2,62	2,36	2,59	2,74

	<b>BW</b> (n=91)	<b>BB</b> (n=173)	<b>MV</b> (n=91)	<b>Nie</b> (n=60)	<b>NRW</b> (n=281)	<b>R-P</b> (n=51)	<b>ST</b> (n=105)	<b>SH</b> (n=92)
8. In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer.	3,48	3,36	3,63	3,61	3,41	3,08	3,33	3,44
9. Die Medien werden von der Politik gelenkt.	2,76	2,88	2,78	2,84	2,83	2,64	2,83	2,89
10. Die demokratischen Parteien reden nur und lösen die Probleme nicht.	3,40	3,48	3,40	3,29	3,45	3,16	3,34	3,43
11. Politiker nehmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger.	3,00	3,11	3,06	3,12	3,21	2,68	3,13	3,17

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

Quelle: FU Berlin

Tabelle A21: Einstellungen zu Demokratie und Rechtsstaat in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in „sonstigen, allgemeinbildenden Schulformen“ in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten

	<b>BW</b> (n=86)	<b>BB</b> (n=53)	<b>MV</b> (n=60)	<b>Nie</b> (n=48)	<b>NRW</b> (n=146)	<b>R-P</b> (n=49)	<b>ST</b> (n=50)
1. Jeder Bürger sollte das Recht haben, für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen.	3,8	3,6	3,9	4,0	3,7	3,8	3,7
2. Verbrechen sollten härter bestraft werden.	3,5	3,7	3,5	3,8	3,7	3,4	4,2
3. Streiks und Demonstrationen gefährden die öffentliche Ordnung und sollten verboten werden.	2,6	2,5	2,5	2,8	2,7	2,4	2,7
4. Auch Minderheiten sollten das Recht haben, ihre Meinung frei zu äußern.	4,3	3,7	4,3	4,3	4,1	4,2	4,1
5. Der Staat sollte berechtigt sein, schwere Verbrechen mit dem Tod zu bestrafen.	2,1	2,5	2,2	2,6	2,4	2,4	2,6
6. Der Staat sollte Zeitungen und Fernsehen kontrollieren, um Moral und Ordnung sicher zu stellen.	2,1	3,2	2,1	1,9	2,1	1,9	2,5
7. Um Recht und Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Außenseiter und Unruhestifter vorgehen.	2,7	3,1	2,9	2,8	2,8	2,9	3,1
8. In Deutschland werden die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer.	3,5	3,5	3,6	3,7	3,6	3,7	3,4
9. Die Medien werden von der Politik gelenkt.	3,0	3,3	3,2	2,9	3,2	2,9	3,1
10. Die demokratischen Parteien reden nur und lösen die Probleme nicht.	3,4	3,6	3,3	3,2	3,5	3,6	3,8
11. Politiker nehmen sich mehr Rechte heraus als normale Bürger.	3,4	4,0	3,4	3,3	3,4	3,9	3,6

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

*Quelle:* FU Berlin

Tabelle A22: Einstellungen hinsichtlich des Zusammenlebens bestimmter Bevölkerungsgruppen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in Gymnasien in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten

	<b>BW</b> (n=91)	<b>BB</b> (n=173)	<b>MV</b> (n=91)	<b>Nie</b> (n=60)	<b>NRW</b> (n=281)	<b>R-P</b> (n=51)	<b>ST</b> (n=105)	<b>SH</b> (n=92)
1. Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben.	4,0	3,8	3,7	4,3	4,1	3,9	3,7	4,1
2. Migranten bereichern unsere Gesellschaft.	3,7	3,2	3,3	3,6	3,4	3,6	3,3	3,4
3. Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,9	3,1	3,1	3,5	3,4	3,8	3,1	3,3
4. An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migranten Schuld.	1,9	1,9	2,0	1,8	1,9	1,8	2,1	2,0
5. Es leben zu viele Migranten in Deutschland.	2,5	2,8	2,7	2,4	2,5	2,5	2,7	2,6
6. Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migranten wieder in ihre Heimat zurückschicken.	1,9	2,2	1,9	1,7	1,9	1,7	2,1	2,0
7. Die meisten Asylbewerber werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	2,6	2,8	2,7	2,7	2,7	2,4	2,9	2,6
8. Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um un-	2,3	2,6	2,5	2,4	2,4	2,3	2,6	2,3

	<b>BW</b> (n=91)	<b>BB</b> (n=173)	<b>MV</b> (n=91)	<b>Nie</b> (n=60)	<b>NRW</b> (n=281)	<b>R-P</b> (n=51)	<b>ST</b> (n=105)	<b>SH</b> (n=92)
seren Sozialstaat auszunutzen.								
<b>9.</b> Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	1,5	1,8	1,6	1,5	1,5	1,4	1,7	1,7
<b>10.</b> Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	1,9	2,4	2,1	2,0	2,2	2,0	2,2	2,2
<b>11.</b> Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	2,6	2,7	2,2	2,7	2,4	2,9	2,5	2,6
<b>12.</b> Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	1,6	1,6	1,5	1,3	1,6	1,6	1,7	1,5
<b>13.</b> Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,2	1,3	1,4	1,2	1,3	1,3	1,5	1,3

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

Quelle: FU Berlin

Tabelle A23: Einstellungen hinsichtlich des Zusammenlebens bestimmter Bevölkerungsgruppen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 in „sonstigen, allgemeinbildenden Schulformen“ in ausgewählten Bundesländern, in Mittelwerten

	<b>BW</b> (n=86)	<b>BB</b> (n=53)	<b>MV</b> (n=60)	<b>Nie</b> (n=48)	<b>NRW</b> (n=146)	<b>R-P</b> (n=49)	<b>ST</b> (n=50)
1. Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben.	3,6	3,4	3,7	3,9	3,8	3,8	3,3
2. Migranten bereichern unsere Gesellschaft.	2,8	2,7	2,8	3,0	3,2	3,0	2,4
3. Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,2	2,5	2,7	3,1	3,6	3,2	2,2
4. An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migranten Schuld.	2,4	2,9	2,5	2,7	2,2	2,3	3,3
5. Es leben zu viele Migranten in Deutschland.	3,0	3,2	3,3	3,4	2,7	3,1	3,8
6. Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migranten wieder in ihre Heimat zurück schicken.	2,5	3,0	2,8	2,7	2,0	2,3	3,4
7. Die meisten Asylbewerber werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	3,1	3,5	2,9	3,4	2,9	3,1	3,7
8. Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	3,0	3,3	3,0	3,2	2,7	3,0	3,8
9. Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	2,0	2,6	2,3	2,4	1,7	1,9	2,9
10. Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,5	3,0	2,8	2,9	2,2	2,4	3,6

	<b>BW</b> (n=86)	<b>BB</b> (n=53)	<b>MV</b> (n=60)	<b>Nie</b> (n=48)	<b>NRW</b> (n=146)	<b>R-P</b> (n=49)	<b>ST</b> (n=50)
11. Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	2,8	2,2	2,7	3,1	2,7	2,7	3,1
12. Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,6	2,2	2,2	1,9	2,0	2,1	2,9
13. Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	2,1	1,9	1,6	1,7	1,8	1,5	2,8

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

Quelle: FU Berlin

Tabelle A24: Gruppenbezogene Einstellungen differenziert nach Geschlecht, in Mittelwerten

	<b>Geschlecht</b>	<b>Mittelwert</b>
1. Es leben zu viele Migranten in Deutschland.	Weiblich (n=1.692)	2,52
	Männlich (n=1.280)	2,69
2. Migranten bereichern unsere Gesellschaft.	Weiblich (n=1.648)	3,43
	Männlich (n=1.273)	3,27
3. Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migranten wieder in ihre Heimat zurück schicken.	Weiblich (n=1.670)	1,92
	Männlich (n=1.269)	2,10
4. Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben.	Weiblich (n=1.690)	4,00
	Männlich (n=1.282)	3,87
5. Die meisten Asylbewerber werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	Weiblich (n=1.419)	2,62
	Männlich (n=1.141)	2,74
6. Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	Weiblich (n=1.586)	2,44
	Männlich (n=1.217)	2,62
7. Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	Weiblich (n=1.660)	3,50
	Männlich (n=1.243)	3,29
8. Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	Weiblich (n=1.678)	2,22
	Männlich (n=1.268)	2,30
9. An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migranten Schuld.	Weiblich (n=1.641)	1,93
	Männlich (n=1.257)	2,05
10. Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	Weiblich (n=1.677)	1,61
	Männlich (n=1.298)	1,76
11. Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	Weiblich (n=1.593)	1,35
	Männlich (n=1.249)	1,49
12. Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	Weiblich (n=1.384)	1,55
	Männlich (n=1.179)	1,85
13. Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	Weiblich (n=882)	2,73
	Männlich (n=882)	2,66

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

Quelle: FU Berlin



Tabelle A25: Gruppenbezogene Einstellungen nach Ost, West und Schulform, in Mittelwerten

	<b>GYM West</b> (n=1.084)	<b>GYM Ost</b> (n=590)	<b>GYM Stadt- staat</b> (n=326)	<b>SMBG, IGS, RS: West</b> (n=518)	<b>SMBG, IGS, RS: Ost</b> (n=223)	<b>SMBG, IGS, RS: Stadt- staat</b> (n=196)	<b>Berufs- schulen West</b> (n=189)	<b>Berufs- schulen Ost</b> (n=96)
1. Es leben zu viele Migranten in Deutschland.	2,4	2,6	2,0	2,8	3,3	2,6	3,3	3,1
2. Migranten bereichern unsere Gesellschaft.	3,6	3,4	3,9	3,0	2,7	3,4	2,9	3,1
3. Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migranten wieder in ihre Heimat zurück schicken.	1,8	2,0	1,5	2,3	3,0	1,9	2,5	2,1
4. Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben.	4,1	3,9	4,3	3,8	3,5	4,0	3,4	3,5
5. Die meisten Asylbewerber werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	2,5	2,6	2,1	2,9	3,3	2,6	3,3	3,1
6. Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,3	2,5	1,9	2,8	3,3	2,4	3,2	3,0
7. Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,6	3,3	4,0	3,2	2,5	3,7	3,1	3,0
8. Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich	2,1	2,2	1,9	2,6	3,1	2,2	3,0	2,8

	<b>GYM West</b> (n=1.084)	<b>GYM Ost</b> (n=590)	<b>GYM Stadtstaat</b> (n=326)	<b>SMBG, IGS, RS: West</b> (n=518)	<b>SMBG, IGS, RS: Ost</b> (n=223)	<b>SMBG, IGS, RS: Stadtstaat</b> (n=196)	<b>Berufsschulen West</b> (n=189)	<b>Berufsschulen Ost</b> (n=96)
manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.								
<b>9.</b> An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migranten Schuld.	1,8	1,9	1,5	2,3	2,9	2,0	2,5	2,2
<b>10.</b> Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	1,5	1,6	1,3	2,0	2,5	1,7	2,3	2,1
<b>11.</b> Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,2	1,4	1,2	1,6	2,0	1,5	1,9	1,5
<b>12.</b> Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	1,5	1,6	1,3	2,0	2,3	1,9	2,2	1,7
<b>13.</b> Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	2,7	2,6	2,3	2,8	2,7	2,9	2,9	2,8

Skala:  
1 = stimme gar nicht zu  
5 = stimme völlig zu

Quelle: FU Berlin

Tabelle A26: Gruppenbezogene Einstellungen nach sozialem und kulturellem Kapital, in Mittelwerten

	<b>Geringer Bildungsgrad</b> (n=133)	<b>Hoher Bildungsgrad</b> (n=1.930)	<b>Geringes kulturelles Kapital</b> (n=676)	<b>Hohes kultu- relles Kapital</b> (n=1.813)
1. Es leben zu viele Migranten in Deutschland.	2,8	2,4	3,1	2,4
2. Migranten bereichern unsere Gesellschaft.	3,1	3,5	3,0	3,5
3. Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Migranten wieder in ihre Heimat zurück schicken.	2,3	1,9	2,4	1,8
4. Die in Deutschland lebenden Migranten sollten die gleichen Rechte wie deutsche Mitbürger haben.	3,8	4,0	3,7	4,0
5. Die meisten Asylbewerber werden in ihrem Heimatland gar nicht verfolgt.	3,1	2,5	3,1	2,5
6. Die meisten Asylbewerber kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.	2,9	2,3	3,0	2,3
7. Ich lebe gern in einer Gegend, in der Menschen aus verschiedenen Ländern leben.	3,3	3,5	3,0	3,6
8. Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,6	2,1	2,8	2,1
9. An den meisten Problemen, die in Deutschland bestehen, sind v.a. Migranten Schuld.	2,2	1,9	2,4	1,8
10. Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	2,2	1,6	2,2	1,5
11. Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	1,7	1,3	1,8	1,3

	<b>Geringer Bildungsgrad</b> (n=133)	<b>Hoher Bildungsgrad</b> (n=1.930)	<b>Geringes kulturelles Kapital</b> (n=676)	<b>Hohes kulturelles Kapital</b> (n=1.813)
<b>12.</b> Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	2,1	1,6	2,0	1,6
<b>13.</b> Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	2,9	2,6	2,7	2,6

Skala:

1 = stimme gar nicht zu

5 = stimme völlig zu

*Quelle:* FU Berlin



## Die Autorinnen dieser Publikation

**Prof. Dr. Sabine Achour** ist Professorin für politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der FU Berlin, davor hatte sie den Lehrstuhl für Politikdidaktik an der Philipps-Universität Marburg inne. Nach ihrer Tätigkeit als Studienrätin in den Fächern Politik und Latein, promovierte sie sich mit der Dissertation „Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam“ (ausgezeichnet mit dem Walter-Jacobsen-Preis). Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung im Kontext (migrationsbedingter) Vielfalt, Sprachbildung, Inklusion, Professionalisierung von Lehrkräftebildung (Lernbegleitung in Praxisphasen, Videoforschung, Demokratiebildung). Sie gibt die Zeitschriften *POLITIKUM* und *Wochenschau für den Politikunterricht* heraus, seit 2012 ist sie Vorsitzende des Berliner Landesverbandes der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB).

**Susanne Wagner** ist Politikwissenschaftlerin und hat darüber hinaus einen Master in Evaluation absolviert. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von öffentlichen Programmen in den Themenfeldern soziale Integration und Bildung. Derzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, Fachbereich Politikdidaktik / Politische Bildung, tätig und beschäftigt sich mit Fragen der Politischen Bildung / Demokratiebildung sowie der Evaluation von Lernbegleitungsformaten in der Lehrer\_innenausbildung. So setzt sie sich im Rahmen der wissenschaftlichen Mitarbeit im Projekt „DEMOS LEBEN“ mit der Frage auseinander, wie die Demokratiebildung in der Ausbildung von Lehrkräften in Berlin gestärkt werden kann.



In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- # 44 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Können ohne Wissen – Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis** (2018)
- # 43 Klaus Klemm, Lars Hoffmann, Kai Maaz, Petra Stanat: **Privatschulen in Deutschland – Trends und Leistungsvergleiche** (2018)
- # 42 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Politische Bildung in der Schule** (2017)
- # 41 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Integration durch Bildung** (2017)
- # 40.2 Miriam Vock, Anna Gronostaj: **Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht** (2017)
- # 40.1 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Flucht und Schule – Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen** (2016)
- # 39 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Die Schule der Zukunft – Auswirkungen des demografischen Wandels** (2016)
- # 38 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Soziale Herkunft und Bildungserfolg** (2016)
- # 37 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an – Eine sozialdemokratische Erzählung** (2016)
- # 36 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Mehr Daten – mehr Qualität** (2016)
- # 35 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Demokratie lernen – Eine Aufgabe für die Schule?** (2015)
- # 34 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Inklusion in der beruflichen Ausbildung** (2015)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteur\_innen der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert\_innen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)  
Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-96250-384-0



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM  
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence

