

Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen

Achour, Sabine / Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen: Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin (245 S.)

Die Forscherinnen Sabine Achour und Susanne Wagner von der Freien Universität Berlin untersuchen in ihrer Studie „Politische Bildung an Schulen“ bundesweit den Stellenwert politischer Bildung und Demokratiebildung an Schulen. Sie betrachten hierbei insbesondere, wie Schüler_innen diese Angebote wahrnehmen (siehe Achour et al. 2019: 23). In einer nicht-repräsentativen Befragung von Schüler_innen ab der neunten Jahrgangsstufe untersuchen die Autorinnen Merkmale des Politikunterrichts und schulischer Demokratiebildung anhand ihrer Inhalte, Methoden, didaktischen Prinzipien und Formate (ebd.). Darüber hinaus liegt der Fokus auf der Erforschung von Politikkompetenz der Schüler_innen, die an den Faktoren „Selbstwirksamkeit, Partizipation(sbereitschaft) sowie Haltungen und Einstellungen zu Demokratie, ihren Grundwerten, Institutionen und verschiedenen sozialen Gruppen“ (ebd.) festgemacht wird. Neben der Bestandsaufnahme von politischer Bildung an Schulen ziehen die Autorinnen Rückschlüsse und geben Handlungsempfehlungen basierend auf den Ergebnissen der Befragung.

Forschungsinteresse

Ziel der Studie ist es, anhand der Wahrnehmung von Schüler_innen den Stellenwert von politischer Bildung an Schulen zu ermitteln. Zunächst werden die Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung an den Schulen ab der neunten Jahrgangsstufe bis in die Oberstufe untersucht. Außerdem gehen die Forscher_innen der Frage nach, über welche „politische Kompetenz und Selbstwirksamkeit, Haltungen und Einstellungen [...] die Schülerinnen und Schüler“ (a.a.O.: 25) verfügen. Die „erhobenen Konstrukte der politischen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Partizipation(sbereitschaft)“ (a.a.O.: 23) geben nicht nur einen bundesweiten Überblick, sondern lassen laut Autorinnen auch Interpretationen von Wirkungszusammenhängen im Hinblick auf die Angebote politischer Bildung zu. Ein weiterer Aspekt ist die Untersuchung gruppenbezogener Einstellungen von Schüler_innen, da zu diesen, nach Kenntnissen der Forscherinnen, noch keine empirischen Erkenntnisse/Daten vorliegen (siehe ebd.).

Forschungsdesign/Datenerhebung

Politische Bildung wird in der Studie in drei Handlungsfelder unterteilt: Politische Bildung als Unterrichtsfach, als fachübergreifendes Prinzip und im Rahmen einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur (siehe a.a.O.: 25). Demokratiebildung wird, mit Verweis auf John Dewey, als eine „demokratische Unterrichts- und Schulkultur in Form von Beteiligungsmöglichkeiten und dem

Erleben von demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Diskriminierungsschutz“ verstanden (a.a.O.: 18).

Die Autorinnen führten eine quantitative Fragebogenerhebung in 15 Bundesländern durch und differenzieren dabei nach Klassenstufen (9 bis 10 sowie 11 bis 13) sowie Schulformen (Gymnasien, sonstige allgemeinbildende Schulen, berufliche Gymnasien, Berufsschulen und Berufsfachschulen) (siehe a.a.O.: 24). Bayern lehnte die Teilnahme an der Studie ab. Insgesamt nahmen 3.378 Schüler_innen aus 99 verschiedenen Schulen und Schulformen, inklusive Berufsschulen und Berufsfachschulen, teil (siehe a.a.O.: 41), (siehe a.a.O.: 54). Eine differenzierte Auswertung nach Bundesland erfolgte, sofern die Stichprobe der Jahrgangsstufen 9 bis 10 mindestens 100 Schüler_innen umfasste. Die Autorinnen merken an, dass die geringen Zahlen sowie die heterogene Zusammensetzung der Schüler_innen einen Vergleich nur begrenzt aussagefähig machen (siehe ba.a.O.: 48).

Die Daten wurden mit deskriptiven statistischen Methoden ausgewertet. Wegen „des besonderen Erkenntnisinteresses und der besonderen Aktualität“ (a.a.O.: 40) erfolgte die Signifikanzprüfung durch statistische Tests lediglich bei den untersuchten Einstellungen zu demokratischen Grundrechten sowie zu Migration und Vielfalt (siehe ebd.).

Modell zur Untersuchung der Relevanz politischer Bildung

Die Forscherinnen entwickelten ein Modell zur Untersuchung der Relevanz politischer Bildung, in dem zwischen der Input-Ebene, der Prozess-Ebene und der Output/Outcome-Ebene unterschieden wird (siehe a.a.O.: 30).

Die Input-Ebene meint die Voraussetzungen der Schüler_innen. Beispielsweise wurden die Schüler_innen zur besuchten Jahrgangsstufe, Schulform sowie zu sozialen und kulturellen Variablen befragt (siehe ebd.).

Auf der Prozess-Ebene identifizieren die Forscherinnen Angebote der politischen Bildung und Demokratiebildung. Diese werden in politische Bildung als Unterrichtsfach (zeitlicher Umfang, zentrale Inhaltsfelder), Politikdidaktik (Berücksichtigung didaktischer Prinzipien als Gütekriterien), politische Bildung als Querschnittsaufgabe (z.B. Angebote außerschulischer Kooperationen) sowie demokratische Schul-/ Unterrichtskultur (z.B. Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Schule) unterschieden (siehe a.a.O.: 29-30).

Auf der Output/Outcome-Ebene wurden folgende Aspekte der Politikkompetenz untersucht: Politisches Interesse, politische Selbstwirksamkeit, politische Einstellungen (z.B. Demokratievertrauen, Vertrauen in Institutionen, gruppenbezogene Einstellungen), Partizipationsbereitschaft und (problembezogene) Partizipation (siehe a.a.O.: 30). Bei der Befragung zu Einstellungen zu sozialen Gruppen fokussiert sich die Studie auf Einstellungen zu Migrant_innen sowie Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens (siehe a.a.O.: 25).

Um die erlernten Kompetenzen zu untersuchen, wurden politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit anhand von Aussagen auf einer Skala überprüft (a.a.O.: 66). Zum Stand der demokratiebezogenen Angebote jenseits des Politikunterrichts wurden den Befragten insgesamt 18 Formate vorgelegt und erfragt, ob diese innerhalb der letzten 12 Monate durchgeführt wurden.

(a.a.O.: 81).

Befunde/Ergebnisse

Die Untersuchung ergab, dass die Vermittlung politischer Inhalte ab der neunten Jahrgangsstufe grundsätzlich in den Lehrplänen der Schulen präsent ist. Laut den Gymnasialschüler_innen findet dies mehrheitlich in einem eigenständigen Fach statt, während an anderen Schulen eher eine Zusammenlegung mit anderen Fächern stattfindet (siehe a.a.O.: 49). Darüber hinaus unterscheidet sich der Umfang des Politikunterrichts deutlich je nach Schulform und ist vor allem an gymnasialen Schulformen höher (siehe a.a.O.: 55). Diese quantitativen Unterschiede führen die Autorinnen zu dem Schluss, dass „diejenigen, deren Zugang zu Politik aufgrund von kulturellem und sozialem Kapital erschwert wird“ (a.a.O.: 59) durchschnittlich und bundesweit auch weniger Zugang zu politischer Bildung an Schulen haben (siehe ebd.). In Bezug auf die Inhalte liegt laut Aussage der Schüler_innen der Fokus auf dem Thema Demokratie, während Themen wie Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit durchweg eher weniger genannt werden (siehe a.a.O.: 64).

Auch in Bezug auf die Politikkompetenzen auf der Input- Ebene wurde festgestellt, dass die Vermittlung konkreter Fähigkeiten an gymnasialen Schularten eher Raum findet (siehe a.a.O.: 67). Mit Ausnahme der Pro- und Contra-Debatten, die in den höheren Jahrgangsstufen an allen Schulformen eher häufig verwendet werden, werden andere Unterrichtsmethoden durchschnittlich nur manchmal eingesetzt (siehe a.a.O.: 73). Diese Diskrepanz gilt auch bei der Durchführung demokratiebezogener Angebote außerhalb des Politikunterrichts, wie zum Beispiel Schulparlamente oder politische Planspiele, von denen Gymnasialschüler_innen eher häufiger berichten (siehe a.a.O.: 81).

Bezogen auf den Politikunterricht stellen die Forscherinnen auf der Input-Ebene fest, „dass die Schüler_innen nach eigener Wahrnehmung die Möglichkeit haben, ihre Meinung offen zu äußern“ (a.a.O.: 47). So stimmen Schüler_innen über alle Jahrgangsstufen und Schulformen hinweg der Aussage „Im Unterricht sind unterschiedliche politische Meinungen zugelassen“ (ebd.) am häufigsten zu. Schüler_innen von Gymnasien und anderen Schulformen stimmen den abgefragten didaktikbezogenen Kriterien insgesamt stärker zu als Schüler_innen von beruflichen Gymnasien (siehe a.a.O.: 77).

Zur Einbindung externer Vertreter_innen aus Politik, Nichtregierungsorganisationen oder Demokratieprojekten als Indikator für schulische Demokratiebildung zeigen sich große Unterschiede bei der Befragung der Jahrgänge 11 bis 13: Während Gymnasialschüler_innen zu 45 Prozent angaben, dass externe Akteure im Politikunterricht oder in einem anderen Fach das bestehende Angebot erweitern, sind es bei den Berufsschüler_innen 19 Prozent (siehe a.a.O.: 94).

Die Befragung zu demokratiebezogenen Inhalten in anderen Fächern ergab, dass unabhängig von Jahrgangsstufe oder Schulform die Umsetzung nur teilweise erfolgt (siehe a.a.O.: 98). Dafür zeichnen sich die meisten Schulen laut Aussagen der Schüler_innen überwiegend durch eine demokratische Schulkultur aus. „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 [...] sowie ihre eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen.“ (a.a.O.: 104).

Auf der Output-Ebene wurde auch das generelle Interesse an Politik ermittelt, welches eher mittelmäßig ausfällt. Über alle Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg tauschen sich die meisten eher manchmal bis selten über politische Themen aus (siehe a.a.O.: 106). Auch bezüglich Vertrauen in Institutionen wie politische Parteien, der Polizei oder Gerichten, ist der Wert bei allen Schüler_innen durchschnittlich gering (siehe a.a.O.: 113). Im Hinblick auf die Einstellungen zu Politiker_innen und politischen Parteien lässt sich eine Distanz bei Schüler_innen aller Schulformen feststellen (siehe a.a.O.: 148). Insgesamt schätzen die Schüler_innen ihre politische Kompetenz jedoch als gut ein und zeichnen sich grundsätzlich durch eine demokratische Grundhaltung aus (siehe a.a.O.: 139; 145). Im Schulformvergleich schätzen sich Gymnasialschüler_innen allerdings am politisch kompetentesten ein, dieser Wert ist bei Schüler_innen an beruflichen Schulen hingegen am geringsten (siehe a.a.O.: 141).

Hinsichtlich der Einstellungen zum Zusammenleben mit bestimmten sozialen Gruppen, haben die Gymnasialschüler_innen im Mittelwert insgesamt eine positivere Grundhaltung als Schüler_innen anderer Schulformen (siehe a.a.O.: 158-159).

Bei der Befragung ergaben sich insgesamt weder bundesland- noch geschlechtsspezifische signifikante Unterschiede (siehe a.a.O.: 158). Lediglich bei der Erhebung zur Einstellung gegenüber Migrant_innen und Asylsuchenden gab es deutlich geringere Mittelwerte und somit negativere Einstellungen in Brandenburg und Sachsen-Anhalt (siehe a.a.O.: 168). Bei der Einstellungserhebung zeigte sich, dass Schüler_innen mit einem sozial höheren Status, gemessen am Bildungsgrad der Eltern sowie vorhandenem kulturellen Kapital, positiver gegenüber anderen Menschengruppen eingestellt sind als Schüler_innen mit sozial niedrigerem Status (siehe a.a.O.: 171).

Die Autorinnen stellen anhand der Ergebnisse grundsätzlich fest, dass es eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von politischer Bildung und entsprechenden Angeboten an Gymnasien im Vergleich zu anderen Schulformen gibt. Die Forscherinnen fassen zusammen, dass es vor allem „Schüler_innen mit hohem kulturellen Kapital an Gymnasien [sind], denen in der Regel auch quantitativ und qualitativ die hochwertigeren Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung zur Verfügung gestellt werden“ (a.a.O.: 188).

Anmerkungen/Schwierigkeiten

Die Autorinnen weisen wiederholt darauf hin, dass eine akkurate Widerspiegelung der realen Situation an den Schulen auch von dieser Studie nicht geliefert werden kann. Dies liegt zum einen an den unterschiedlichen Fallzahlen (60 Prozent aller befragten Schüler_innen waren vom Gymnasium), zum anderen aber auch an der Befragung zu Wahrnehmungen, die nicht immer mit den tatsächlichen Angeboten übereinstimmen müssen.

Achour und Wagner merken außerdem an, dass die befragten Schüler_innen größtenteils über die Netzwerke der Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Arbeitsbereiches Politikdidaktik der Freien Universität Berlin kontaktiert wurden und dementsprechend ein gewisses politisches Vorinteresse bei den Schüler_innen in vielen Fällen angenommen werden kann. Daher ist die Untersuchung nicht repräsentativ.

Bezug: <https://www.fes.de/themenportal-bildungspolitik/artikelseite-bildungspolitik/wer-hat-dem-wird-gegeben-politische-bildung-an-schulen>

Zum Weiterlesen

„Demokratielernen führt nicht automatisch zu höherem Interesse an der institutionellen Politik“
Fünf Fragen an Volker Reinhardt <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/demokratielernen-fuehrt-nicht-automatisch-zu-hoeherem-interesse-an-der-institutionellen-politik/>

„Politische Partizipation kann nicht nur als Ziel politischer Bildung angesehen werden, sondern auch als Mittel, um das Ziel zu erreichen.“ Fünf Fragen an Alexander Wohnig <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/politische-partizipation-kann-nicht-nur-als-ziel-politischer-bildung-angesehen-werden-sondern-au/>

„Empirische politische Bildungsforschung kann an allen Themen ansetzen, hat aber noch Aufholbedarf.“ Fünf Fragen an Sabine Manzel <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/empirische-politische-bildungsforschung-kann-an-allen-themen-ansetzen-hat-aber-noch-aufholbedarf/>

„Demokratiebildung gelingt durch Demokratiepraxis.“ Fünf Fragen an Benedikt Sturzenhecker <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/demokratiebildung-gelingt-durch-demokratiepraxis-fuenf-fragen-an-benedikt-sturzenhecker/>