



Politische Bildungsarbeit an sächsischen Schulen

Eine Bestandsaufnahme

Kerstin Dümmler
Wolfgang Melzer

**FRIEDRICH
EBERT**
STIFTUNG

Büro Dresden

Politische Bildungsarbeit an sächsischen Schulen

Eine Bestandsaufnahme

Eine Untersuchung der Technischen Universität Dresden
im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung,
Regionalbüro Dresden.

Kerstin Dümmler (Dipl.-Soziologin)
Prof. Dr. **Wolfgang Melzer**

unter Mitarbeit
von *Andrea Kruse*
und *Frank Reichert*

© Friedrich-Ebert-Stiftung
Regionalbüro Dresden
Redaktion Kerstin Dümmler
Yvonne Lehmann
Christoph Wielepp
Layout Atelier Wolfgang Bosse
Druckhaus Dresden
ISBN 978-3-89892-743-7

Inhalt

Vorwort der Friedrich-Ebert-Stiftung	7
Vorwort der Forschungsgruppe	8
1 Einleitung	11
2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung	13
2.1 Theorie, Träger und Tendenzen in der politischen Bildung	13
2.2 Das Verhältnis von Jugend zu Politik – Implikationen für die politische Bildung	17
2.3 Politische Bildung in der Schule	19
3 Fragestellung und Methodik	25
3.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen	25
3.2 Stichprobendesign und realisierte Stichprobe	27
4 Untersuchungsergebnisse politischer Bildungsarbeit	29
4.1 Grundlegende Orientierungen der Lehrenden	29
4.2 Themen, Arbeitstechniken und Kooperationen in Schulen	34
4.3 Politische Bildung und demokratische Schulkultur	45
4.4 Defizite und Problemlagen	50
4.5 Zukunftswünsche	60
5 Fazit und Entwicklungsperspektiven	68
Anhang	74
Abkürzungsverzeichnis	77
Literatur	78

Vorwort der Friedrich-Ebert-Stiftung

Del il utet (Probetext), consequam iriure tio cortie core ex ea facil eumsand ipsusto exercincip eu feummy nostinim adit ullamcon ulla consequatem et, si. Cip esto odoloborper sit wisciniam eraesequat. Et lorpero dolorem augiamet ad minim doloreros et loreet augait ad endre core corem iure conullam, sequisi.

Nostinim veriurem quamcon enibh eugue min hent ulla facilit, secte do doluptatummy nonsed ea cortio od tet niat at, verillu mmolenit numsandio odolortin ut augait, susto ea conumsa ndreros adions-equis ad magnim zzrit ad dipit nonumsandre min endre miniatet, quate mod moluptat incilis ex ex elis nulland ionsequ amconulla alit adiam dip exero commy nonse diamcon hent vel incilit aute minci-
duis dit alit, sim niation senibh ectet, vulla at laorper summy nostrud magna faccum zzrilisi.

Re minim zzrit prat nim iure facil iustrud modiat at. Ut lutat ad duisl ullum accummy nulput wis am, vel eu faccummy nit laore feu feugiamet wis nim iriureetue magna am, con henim at. Magna faci te min heniamcor sed tionullum quisim essi.

Is at. Duis autpatue dolore dionum dolor sim ectetum quat, consed euguerostie te magnis am vel utet acilissim ing enis accum zzriuscin utatet acipsum et, conulla adit nonummy nos amet la faciliquatem dolore dipismod tem zzriuscillum vero con et lumsandre feum nummolum ipit veliquat iustio dunt ullaortin vent auguercilla faciliquat vel iriusci liquat nibh et vel ut laorper summodo lorerci psusto odiat augait lore cons dolorperosto doluptatue faccum odiam, venismo dipsum dolore veliscing ex eum verilla conullut illa faci ercil estrud magna ate cor augiatum doloreriure min ullummodion hent nit aut at. Sandre facidunt lamcor senit in ut nos er sed dolupta tumsandrem veraese quatio eui blan henit lum volutet at utat, sim del dolobor eraesto od dolor sequatis dit laorem ver sequat. El er sequisim zzriurem et aliquipisl dit non er se do consed te dolut nim nonsendit praessit aut ad dolorem dit, conulla augait nibh ex er sed tat. Ut autat. Giat. Ut lut velisi eum zzriure verit nos at aliquamet init verostis num quis elisi.

(Probetext)

Vorwort der Forschungsgruppe

Die Forschungsgruppe Schulevaluation führt seit Ihrer Gründung im Jahre 1993 schulbezogene Studien mit drei Schwerpunkten durch: Erstens zur Qualität und Entwicklung von Schulen, zweitens zu den sozialen und politischen Dimensionen des Lehrens, Lernens und Lebens in Schulen sowie drittens zum Gesundheitsstatus und zur Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt Schule. Eine Hauptidee ist, dass diese drei großen pädagogischen Felder nicht isoliert zu betrachten sind und jeder Bereich seine Bedeutung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler besitzt.

Der Auftrag des Regionalbüros Dresdens der Friedrich-Ebert-Stiftung, eine Analyse der politischen Bildung in Schulen des Freistaates Sachsen durchzuführen, bettet sich gut in den Zusammenhang bisheriger Studien zum Sozialverhalten der Schüler und zur Lehrerprofessionalität ein – die Thematik wird in der vorgelegten Studie aber nicht aus der Schülerperspektive, sondern aus der von Expertengruppen der politischen Bildung betrachtet und analysiert.

Politik und politische Beteiligung sind Grundprinzipien einer demokratischen Gesellschaft. In keinem anderen gesellschaftlichen Teilsystem werden so weit reichende Entscheidungen getroffen, die für die anderen Bereiche und alle Bürger bindend sind, wie in der Politik. Daher wird kein Demokrat die Notwendigkeit politischer Bildung – zumal in der Jugendphase, in der sich soziales Verhalten verfestigt und politisches Bewusstsein ausprägt – ernsthaft in Zweifel ziehen. Auch lassen festzustellende gesellschaftliche Problemlagen, wie rechtsextremistische Gewalt, die parlamentarische Präsenz rechter Parteien, ein nach wie vor schleichender Antisemitismus und Rassismus sowie Ellbogenmentalität und alltägliche Gewalt in allen Bereichen, politische Bildung als in besonderer Weise angezeigt erscheinen.

Politische Beteiligung und kritische Staatsbürgerschaft, die als unverzichtbare Elemente moderner Vergesellschaftung gelten, können bei der Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen politischer Bildung als Ziel- und Bewertungskriterien gelten.

Auch wenn nicht bezweifelt werden kann, dass die Wurzeln politischer Sozialisation mit familiären Erfahrungen verknüpft sind und

das Aufwachsen der Jugendlichen in Peergruppen ein wichtiges Element bei der Herausbildung politischer Einstellungen und politischen Handelns ist, kommt der Schule in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Hier werden alle Adressaten erreicht. Der Schulbesuch im Umfang von „15 Tausend Stunden“ – so der Titel der englischen Rutter-Studie – umreißt den Rahmen einer essentiellen Einflusssphäre. Professionelle Pädagogen stehen zur Verfügung und leiten Entwicklungsprozesse der Schüler an; Schule ist ein Raum, in dem Politik gelebt wird und gestaltet werden kann. So ist politische Bildung auch in den Schulgesetzen und Lehrplänen der deutschen Bundesländer verankert. In §1 Abs.2 des sächsischen Schulgesetzes heißt es: „Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, [...] sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, [...] und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt.“

Die vorgelegte Studie konzentriert sich auf politische Bildung in der Schule. Als empirische Grundlage dient eine Befragung von Expertengruppen und Hauptakteuren der politischen Bildung, also Lehrer, Fachberater sowie Schulleiter, bei denen die Gesamtverantwortung für besondere Projekte der politischen Bildung liegt. Unsere Aufmerksamkeit war auf politische Bildungsmaßnahmen gerichtet, die den Rahmen der üblichen Vermittlung des Unterrichtsstoffes in den Fächern überschreitet. Die Untersuchung wurde mit einem eigens entwickelten Instrumentarium durchgeführt, vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus datenschutzrechtlich geprüft, genehmigt und unterstützt.

Untersucht wurden die grundlegenden Zielsetzungen der politischen Bildung aus der Sicht der Akteure, das Engagement der Schulen, die behandelten Themen, durchgeführten Projekte und dabei eingesetzten Methoden, die Bewertung von Schule als Ort demokratischen Handelns und nicht zuletzt die Zukunftsperspektiven wie Entwicklungsvorschläge der Experten. Aus der Vielzahl der Ergebnisse möchte ich zwei besonders bedeutsame Befunde herausstellen: Die Vertreter der politischen Bildung relativieren ihre selbst geäußerten emanzipatorischen Zielsetzungen im Kontext allgemeiner Ziele schulischer Bildung. Dabei haben individuelle Einstellungen wie „Kritik- und Urteilsfähigkeit“ noch einen fast gleich hohen Stel-

lenwert wie die „Leistungsmotivation“ der Schüler, demgegenüber findet das Ziel der „Förderung der Bereitschaft zur politischen Beteiligung“ nur eine geringe Zustimmung. Ähnlich widersprüchlich sind die Befunde zur Schule als Lernort, der demokratisches Handeln erfahrbar machen müsse – die gleichfalls vorhandenen autoritären Erwartungen zu schulischen Abläufen lassen diese Auffassung jedoch als ein Lippenbekenntnis erscheinen.

10 Erfreulich ist dagegen, dass der Expertenstatus der befragten Fachberater bestätigt wird – diese für die Multiplikation der politischen Bildung wichtige Gruppe artikuliert sich herausnehmend kompetent, auf sie kann man bei der Entwicklung der politischen Bildung bauen. Auch die übrigen Gruppen (Kollegium, Schülerschaft, Schulleitung) stellen ein gutes Unterstützungspotenzial bei der Durchführung besonderer Projekte der politischen Bildung dar. Während die Lehrpläne ebenfalls als gute Rahmenbedingung eingeschätzt werden, fällt das Urteil zur Schulaufsicht, die derartigen Projekten weit überwiegend neutral gegenüber steht, weniger positiv aus.

Diese Ergebnisse – die mit bewusster Zurückhaltung in der Bewertung – interpretiert sind, verweisen auf Entwicklungsmöglichkeiten in der politischen Bildung. Die Veröffentlichung ist mit dem Ziel verbunden, Handlungsimpulse bei den verantwortlichen Instanzen und Personen zu setzen und eine öffentliche Diskussion zur Notwendigkeit und zur Reform der politischen Bildung in Schulen und darüber hinaus anzuregen.

Mein Dank gilt dem Drittmittelgeber und den Genehmigungsbehörden, Kerstin Dümmler, die mit großem Engagement und Selbständigkeit die umfassende empirische Arbeit bewältigt hat, sowie den beteiligten Hilfskräften Andrea Kruse und Frank Reichert. Insbesondere bedanke ich mich aber bei den Lehrerinnen und Lehrern, den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Fachberaterinnen und Fachberatern, die neben Ihren umfangreichen Verpflichtungen die Zeit gefunden haben, unsere Forschungen zu unterstützen.

Dresden, im Juli 2007
Prof. Dr. Wolfgang Melzer

1. Einleitung

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht“ behauptet Kurt Fischer in seiner „Einführung in die Politische Bildung“ (Fischer 1973: 9). Auch Wolfgang Sander bekräftigt, dass jede Gesellschaft ihre gemeinsamen Angelegenheiten durch Politik organisiere und die politischen Strukturen den jungen Gesellschaftsmitgliedern in Lernprozessen vermittele. Von Geburt an fände politische Sozialisation statt und so der Erwerb von Werten, Einstellungen, Wissen und Handlungsdispositionen (ebd. 2007b: 13). Auch wir favorisieren solch einen umfassenden politischen Bildungsbegriff, welcher „alle Formen absichtsvoller pädagogischer Einwirkung auf Prozesse der politischen Sozialisation“ berücksichtigt (Sander 2007a: 10). Politische Bildung fällt im Rahmen der Schule eine zentrale Bedeutung zu, sei es im Fachunterricht Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft¹, als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (politische Fragestellungen in anderen Fächern) oder allgemeines Prinzip des Schullebens (z.B. eine demokratische Schulkultur).

11 Im Juli 2006 erhielt die Forschungsgruppe Schulevaluation an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Dresden den Auftrag, den Ist-Zustand der politischen Bildungsarbeit an sächsischen Schulen (Mittelschulen und Gymnasien) zu untersuchen und daraus eine Empfehlung für die zukünftige Gestaltung politischer Bildungsarbeit abzuleiten. Die Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn unterstützte die Studie in ideeller Form.

Ziel war es, solche politische Bildungsarbeit zu beleuchten, die über die alltägliche Unterrichtsform im Fach GRW hinausreicht. Insbesondere sollten Veranstaltungen zur politischen Bildung, die auch von anderen Fächern ausgehen und hinsichtlich des Zeitpunktes (Schulstunde) oder der Örtlichkeit (Klassenzimmer) vom alltäglichen Unterricht abweichen, untersucht werden. Denn besonders sie gestatten Jugendlichen Politik unmittelbar zu erfahren. Hierzu zählen beispielsweise Exkursionen, Planspiele, Expertenanhörungen, Projekt-tage/ -wochen etc. *Welche inhaltliche und methodische Ausrichtung verfolgen diese Bildungsveranstaltungen und welche Bedeutung fällt ihnen im Rahmen der Schulen generell zu?*

Der Erfolg gerade solch umfangreicher Projekte ist nicht selten abhängig von externen Personen oder Institutionen der politischen

¹ Im Folgenden durch GRW abgekürzt.

Bildung. Teilweise sind sie es, die Projekte in den Schulen initiieren, unterstützen oder begleiten. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung forderte schon 1990 eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den außerschulischen Instanzen (Personen, Institutionen) der politischen Bildung, welche eine Chance der wechselseitigen Ergänzung und Befruchtung biete (George 1990). Hierzu zählen beispielsweise Jugendverbände, politische Stiftungen, Museen oder Gedenkstätten. Ebenso fordert Becker (2004) in einer Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung eine dauerhafte und umfassende Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Instanzen. Sie argumentiert vor dem Hintergrund der derzeitigen Bildungsdebatten, deren Kernstück die Lockerung zwischen formalen und nicht-formalen Bildungsbereichen darstellt, und plädiert für ein Zusammenwirken von Schule und Jugendarbeit, z.B. in Form von Ganztagsangeboten. *So stellt sich die Frage, welche Kooperationen mit externen Partnern in Sachsens Schulen bisher überhaupt verfolgt werden und ob der Wunsch besteht, solche Kooperationen auszubauen und wenn ja, mit wem?*

Im Fokus der Untersuchung sollen ebenso Problemlagen und Defizite in der politischen Bildungsarbeit stehen, die nach Ansicht von Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten (Lehrende) bestehen. *Wie ist beispielsweise die Unterstützung von politischen Bildungsveranstaltungen einzuschätzen? Werden diese durch bestimmte Personengruppen bzw. Instanzen gar behindert?*

Bevor sich jedoch im Detail mit den Untersuchungsfragen und Ergebnissen beschäftigt wird (Kapitel 4), soll der theoretische Hintergrund der Untersuchung eine Einführung in das Thema politische Bildung bieten (Kapitel 2). Das Kapitel macht dabei auf (Qualitäts-)Kriterien aufmerksam, an denen politische Bildungsarbeit gemessen werden kann. Zudem sollen die aktuellen Problemlagen und Herausforderungen skizziert werden, mit denen die politische Bildung auch in Sachsens Schulen konfrontiert ist. Kapitel 3 stellt die konkreten Untersuchungsfragen der Studie vor und dokumentiert das methodische Vorgehen der Untersuchung. Kapitel 4 widmet sich anschließend den Untersuchungsergebnissen. Eine kleine Zusammenfassung am Ende jedes Unterkapitels hält die wesentlichen Befunde nochmals in knapper Form fest. Im Fazit (Kapitel 5) werden die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Ansprüche und Kriterien von politischer Bildung bewertet. *Welche praktischen Empfehlungen können aus den Ergebnissen abgeleitet werden?*

Welchen Punkten sollte in der zukünftigen Ausrichtung politischer Bildung in der Schule mehr Beachtung geschenkt werden?

2 Theoretischer Rahmen der Untersuchung

2.1 Theorie, Träger und Tendenzen in der politischen Bildung

Seit der Neuzeit wurden Institutionalisierungsprozesse in Bereichen der Bildung und Erziehung von Fragen der politischen Bildung begleitet. *Das Selbstverständnis politischer Bildung hat sich im Verlauf der Geschichte aber erheblich gewandelt und steht in Zusammenhang mit dem Typ des politischen Systems.* Die Aufgabenbestimmung lässt sich im Kaiserreich, im Nationalsozialismus und auch in der DDR verkürzt als „Herrschaftslegitimierung“ bezeichnen (Sander 2007b: 15). Bestehende gesellschaftlich-politische Zustände sollten durch politische Erziehung im Interesse der jeweiligen Machtgruppen legitimiert und vor Kritik bewahrt werden. Davon abgrenzen lassen sich die Ziele neuhumanistischer Bildungsreformer, die den Menschen von moralischen und politischen Übeln befreien wollten, sowie das Grundmuster des Re-Education-Konzeptes der westlichen Alliierten nach 1945. Beide strebten eine Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände mittels politischer Bildung an, weshalb Wolfgang Sander ihr Grundmuster als „Mission“ charakterisiert (Hafeneger 2002: 693; Sander 2007b: 13ff.). Ein drittes Denkmuster, welches mit dem Stichwort „Mündigkeit“ bezeichnet werden kann und für eine *demokratische* politische Bildung die einzig mögliche Form darstellt, gesteht den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Wirklichkeitsbereich Politik zu, ohne politische Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden kommen, vorwegzunehmen (Sander 2007b: 17). Dieses Denkmuster setzte sich erst nach 1945 in West- und nach 1989 in Ostdeutschland durch. In der politischen Bildung vollzog sich so auch in der fachdidaktischen Diskussion eine „pragmatische Wende“, was sich in einem Grundkonsens (Beutelsbacher Konsens²) manifestierte und sowohl Zielverständnis (pluralistisches Demokratiekonzept) als auch Methodik politischer Bildungsarbeit einschließt (Lauth, Mols et al. 2006: 378). Dies beförderte auch eine Professionalisierung des Faches und seiner Wissenschaft Politikdidaktik (Sander 2007b: 18). Folgende drei Aspekte beinhaltet der Beutelsbacher Konsens (Hafeneger 2002: 693):

² Der Konsens kam 1976 auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg unter führenden und damals verstrittenen PolitikdidaktikerInnen zu Stande. Hans-Georg Wehling fasste die Ergebnisse aus Referaten, aber auch Eindrücken aus Diskussionen im ‚Beutelsbacher Konsens‘ zusammen.

- **Überwältigungsverbot:** Es ist nicht erlaubt SchülerInnen im Sinne erwünschter Meinungen zu „übereinnahmen“ (Indoktrination) und sie daran zu hindern, ein selbstständiges Urteil zu fällen.
- **Kontroversität:** Was in Politik und Wissenschaft als kontrovers gilt, muss auch im Unterricht kontrovers behandelt werden.
- **Analyse eigener Interessen:** Der Unterricht muss den SchülerInnen gewährleisten, politische Situationen und eigene Interessenlagen zu analysieren und nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne eigener Interessen zu beeinflussen.

Im Kern politischer Bildung geht es um die Vermittlung von Kenntnissen über Politik, den Erwerb von Fähigkeiten zur politischen Analyse und zur politischen Urteilsbildung sowie um das Wecken von Interesse, sich politisch zu beteiligen (Detjen 2006: 29). Bei der politischen Analyse werden die spezifischen Interessen der Beteiligten, deren Machtpotenziale und strategischen Überlegungen untersucht (z.B. Verbündete zu gewinnen) (Detjen 2006: 30). *Vermittlung politischer Urteilskompetenz* stellt ein anspruchsvolles Ziel dar, handelt es sich doch nicht lediglich um die Artikulation einer Meinung, sondern um Urteile mit hoher kognitiver Anstrengung. Politische Urteile können sich auf verschiedene Gegebenheiten des realen politischen Geschehens, u.a. auf Aussagen, politische Programme, politische Akteure beziehen. Im Kern sind es normative Urteile, die Gegebenheiten mit Bewertungen und Handlungsvorschriften versehen, denn Politik ist gestaltendes, aus Alternativen auswählendes Handeln (Detjen 2006: 39). Entscheidungsfindungen basieren auf einem Dreischritt von Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und dem Urteil/ der Entscheidung. Sie orientieren sich an Zweck- und Wertrationalität. Zweckrationalität meint die optimale Relation zwischen gesetzten Zielen und zu ihrer Verwirklichung benötigter Kosten (Effizienz). Wertrationalität ist der sittlichen Qualität/ den universalistischen Werten des Urteils verpflichtet (menschenrechtliche, gemeinschaftliche, demokratische Werte und Standards) (ausführlicher hierzu Detjen 2006: 40f.).

Im Zuge der Diskussion um Bildungsstandards entwarf die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) 2003 nationale Bildungsstandards für den

Fachunterricht der politischen Bildung an Schulen und schreibt die unumstrittenen Zielvorstellungen zeitgemäßer politischer Bildung fest. Leitziele sind politische Mündigkeit, der Beutelsbacher Konsens, die Vorbereitung auf das Leben in einer modernen Demokratie und ein umfassender Politikbegriff (Weißeno 2005; Sander 2007b: 41ff.). Bei der Verwendung eines Politikbegriffs konzentriert man sich vorrangig auf den politischen Verband Staat, mit seinen Institutionen, Kompetenzen und Mitteln, die die ständigen gesellschaftlichen Probleme des Miteinanders nach innen und außen zu bewältigen suchen (Detjen 2006: 31). Ein *umfassender* Politikbegriff versteht unter Politik „jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung allgemein verbindlicher Regelungen und Entscheidungen *in und zwischen Gruppen von Menschen* abzielt“ (Detjen 2006: 29, Hervorhebung K.D.). Zwar konzentriert sich Politische Bildungsarbeit im schulischen Unterricht primär auf einen engen Politikbegriff. Politik im weiten Sinne erfasst die Dimensionen des Politischen aber auch in anderen Sozialgebilden, wie beispielsweise in der Schule selbst oder der Bürgerinitiative. Zu den Bildungsstandards der GPJE gehören ferner Partizipations- und Engagementbereitschaft, die Orientierung an aktuellen politischen Ereignissen und dahinter stehender Problemlagen sowie Weiterentwicklungen des demokratischen Systems, seiner Menschenbilder und Ordnungsvorstellungen, wobei wirtschaftliche Fragen, sowie rechtliche Probleme und jene des gesellschaftlichen Zusammenlebens thematisiert werden. Auf drei Kompetenzbereiche soll politische Bildungsarbeit abzielen: Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit sowie methodische Kompetenzen (vgl. hierzu Weißeno 2005: 35f.). Unter methodischen Kompetenzen sind die Fähigkeiten gemeint, sich selbstständig mit politischen Sachverhalten auseinander setzen zu können.

Neben der Schule gibt es eine Vielfalt von staatlichen, staatlich geförderten sowie freien bzw. nicht institutionalisierten Trägern (alternative Initiativen wie Dritte-Welt-Gruppen oder Bürgerinitiativen) der politischen Jugendbildung, welche auch in der Erwachsenenbildung tätig sind. Sie sind Zeichen eines pluralistischen Charakters. Die Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung sind die wichtigsten staatlichen Einrichtungen mit Veranstaltungen, Wettbewerben, Ausstellungen, Medienangeboten etc. Zu den öffentlichen Trägern zählen weiterhin Gemeinden, Jugendämter oder auch Jugendbildungsstätten. Zu den staatlich geförderten Einrichtungen zählen Kirchen, Gewerkschaften, Volkshochschulen und ganz besonders die Jugendverbände (z.B. deutscher Bundesjugendring) sowie

die parteinahen politischen Stiftungen, wie z.B. die Friedrich-Ebert-Stiftung (Massing 2007). Hier steht die Vermittlung eigener politischer Themen und Schwerpunkten stärker im Vordergrund (Lauth, Mols et al. 2006: 381). Schulische politische Bildung ist in den Landesverfassungen, Schulgesetzen, Richtlinien der Kultusminister und in den Stundentafeln der verschiedenen Schultypen geregelt. Außer schulische politische Jugendbildung folgt den Landesgesetzen und den Rahmenvorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) hinsichtlich Zielen und Trägern, wobei die politische Jugendbildung aus dem Bundesjugendplan und den Jugendplänen der Länder gefördert wird (Hafenegger 2002: 692).

Die Politische Bildung zeichnet sich derzeit durch eine Reihe von Tendenzen und Problemen aus, die im Folgenden kurz skizziert werden. Politische Bildung bleibt immer dem Zeitgeist unterworfen und setzt sich mit der historischen Situation, den Problemen und Veränderungstendenzen auseinander. Zunehmend werden aktuelle gesellschaftliche und zukünftige Problemlagen zum Gegenstand gemacht, politische Bildung versteht sich neben einer „Demokratie- auch als Zukunftslehre“ (Lauth, Mols et al. 2006: 387). Hier gelangen auch internationale Themenfelder ins Blickfeld, wie u.a. Völkerverständigung und Friedenssicherung, europäische Einigung, Globalisierung sowie wirtschaftlicher und sozialer Wandel, demographische, ökologische und technologische Veränderungen und daraus erwachsene Probleme, multikulturelle Gesellschaft/Ausländer- und Asylfragen, Fragen der Gleichstellung sowie der Einfluss der Mediengesellschaft (George 1990: 455f.). Dies macht Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende ganz besonders wichtig (ebd.1990: 467).

In den neunziger Jahren war die politische Bildung von *Mittelkürzungen* der öffentlichen Haushalte betroffen, was nicht nur die Aktivitäten freier Träger durch staatliche Zuschüsse einschränkte, sondern auch die Reduzierung des schulischen Stundenumfanges implizierte. Dies veranlasste Wissenschaftler und Praktiker im ‚Darmstädter Appell‘ 1996 und sogar Landes- und Bundeszentralen für politische Bildung im ‚Münchener Manifest‘ 1997 an die Öffentlichkeit zu appellieren, wie wichtig die gesellschaftliche Wertschätzung politischer Bildungsarbeit sei (Lauth, Mols et al. 2006: 380). Selbst die „Jugendkrisendebatten“ der 1990er Jahre (Rechtsradikalismus, Jugendgewalt, Ausländerfeindlichkeit, Politikverdrossenheit) konnten die Abbauprozesse nicht aufhalten (Massing 2007: 68).

Zudem ist politische Bildungsarbeit mit *Professionalisierungsdefiziten* konfrontiert (George 1990: 461; Sander 2002b). Politische Bildung wird erstens in den Schulen nicht selten von fachfremden Lehrkräften unterrichtet, die das Fach nicht studiert haben, obwohl diese Tendenz rückläufig ist. Zweitens hat dies zur Folge, dass, selbst unter ausgebildeten Fachkräften, Faktenwissen genuinen politischen Fragestellungen vorgezogen wird. Politik gilt als etwas Unredliches und nicht selten sind Lehrpersonen bei deren Vermittlung verunsichert, da politische Urteile normative Urteile darstellen. In der Schule kann sich aber durchaus mit solchen Fragen auseinandergesetzt werden, weil der Berufsethos („Beutelsbacher Konsens“) eine Überwältigung klar verbietet. Drittens ist unter Lehrenden nicht selten eine habituelle Vorstellung stark verankert, dass politische Bildung Wertevermittlung impliziert und den gerechten, guten und solidarischen Bürger hervorbringen sollte. Das sind durchaus wichtige Lernziele, ein moralisierendes Politikverständnis kann jedoch auch als „Stoppregel“ für Denkprozesse wirken und dem Mündigkeitsanspruch widersprechen. Qualitative Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass den Minimalanforderungen des ‚Beutelsbacher Konsens‘ oft nicht genügt wird (Sander 2002b: 39). Die normative Basis muss auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einer demokratischen Gesellschaft begrenzt bleiben.

2.2 Das Verhältnis von Jugend zu Politik – Implikationen für die politische Bildung

Die öffentliche aber auch die wissenschaftliche Diskussion betont regelmäßig, dass sich Jugendliche zunehmend vom politischen System der Bundesrepublik entfernen. Auch die Shell-Jugendstudie dokumentiert in ihrer Zeitreihe seit 1984 diese Tendenz, nur etwas mehr als ein Drittel der 12-24-Jährigen bezeichnet sich 2006 als politisch interessiert, während es kurz nach der Wende 1991 immerhin 57 Prozent waren. Dazu zählen vorrangig besser gebildete, ältere und männliche Jugendliche, die aus einem politisch interessierten Elternhaus stammen (Schneekloth 2006: 105f.). Es gibt aber auch Untersuchungen mit dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) oder die Zeitreihe des Deutschen Jugendinstitutes (DJI), die einen solchen rückläufigen Trend nicht belegen können (Gaiser, Gille et al. 2005; Kroh 2006). Was empirische Studien jedoch relativ einheitlich zeigen, ist die sehr kritische Haltung der Jugendlichen (aber auch der Erwachsenen) gegenüber etablierten Parteien und Politikern, poli-

tischen Institutionen und der aktuellen Demokratie in Deutschland, wobei die jungen Erwachsenen im Osten deutlich unzufriedener sind (ist hier Mehrheitsmeinung). *Gleichermaßen werden aber die Grundprinzipien von Demokratie als Staatsform in Ost und West unterstützt, deren Akzeptanz nach der aktuellen SHELL-Studie sogar weiter angestiegen ist (Recht auf freie Meinungsäußerung, Prinzip von Regierung und Opposition, Wahlnorm)*. Ein höheres Vertrauen erfahren Institutionen der nicht-etablierten Politik, der Judikative und Exekutive (Gerichte, Polizei, Bundeswehr) sowie Umwelt- und Menschenrechtsgruppen oder internationale Organisationen (Gaiser, Gille et al. 2005; Schneekloth 2006). „Politik-“ bzw. „Politikerverdrossenheit“, wie dieser Umstand bezeichnet wird, fördert aber weder Konsensbildung noch politische Handlungsfähigkeit, auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Integration Jugendlicher davon unberührt bleibt (Schneekloth 2006: 110). Die Shell-Studie typisierte die Jugendlichen nach einer Skala zum Demokratiekonzept und zur Politik in mitwirkungsbezogene Aktivisten (24 Prozent), politikkritische Distanzierte (28 Prozent), ordnungsorientierte Demokraten (19 Prozent) und politisch Desinteressierte (28 Prozent, vor allem Jüngere). Politikverdrossenheit prägt also das Bild und paart sich insbesondere in den neuen Bundesländern mit Kritik an den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen (ebd.: 117f.). Was das gesellschaftliche Engagement junger Menschen betrifft, so ist dieses nach der aktuellen SHELL-Jugendstudie 2006 hingegen unverändert auf hohem Niveau. 33 Prozent geben „oft“ und 42 Prozent „gelegentlich“ an, sich gesellschaftlichen Zwecken in ihrer Freizeit zu widmen. Es dominieren jugendbezogene Fragestellungen im Rahmen von Vereinen und Schulen (oder Kirchen, Gemeinden, Jugendorganisationen) sowie Aktivitäten für sozial schwache und benachteiligte Menschen. Untypisch sind auch hier Ziele mit übergreifenden gesellschaftspolitischen Veränderungen. Die Integration der Jugendlichen vollzieht sich dabei vorrangig individuell und weniger in Form kollektiver Organisationsformen, das persönliche Umfeld wie die eigene Interessen stellen dabei wichtige Orientierungspunkte dar (Schneekloth 2006).

Diese Tendenzen sind vor dem Hintergrund gesellschaftlicher (Werte)-Wandlungsprozesse zu interpretieren, die die Voraussetzungen, unter denen Politik heute möglich ist, fundamental geändert haben. Das Ansehen und die Glaubwürdigkeit von Politik (politische Institutionen, PolitikerInnen) haben in den letzten Jahrzehnten stark gelitten. Fragloses Vertrauen der Bevölkerung kann nicht mehr erwartet wer-

den. Hingegen sind Partizipationswünsche gestiegen (George und Cremer 1992: 465). Traditionelle sozio-politische Milieubindungen lösen sich auf; traditionelle Pflicht- und Akzeptanzwerte gegenüber Eliten und Autoritäten schwinden zu Gunsten individualistischer Werte nach Selbst- und Mitbestimmung (Pappi 1973; Klages 1985; Inglehart 1989). Damit einher geht eine zunehmende politische Kritikbereitschaft, aber keine Abkehr von Politik, denn eine Beteiligungsbereitschaft vor allem in neuen Organisationsformen, politischen Einzelaktionen, Bürgerbegehren und Demonstrationen sind wichtiger geworden (Hoffmann-Lange 1998).

Auf der einen Seite könnte man schließen, dass politische Bildung ihre Aufgaben erfüllt hat, Kritikfähigkeit und Mündigkeit zu fördern. *Gesellschaftliche Veränderungen stellen auf der anderen Seite aber auch neue Herausforderungen, die die Wichtigkeit politischer Bildung unterstreichen (Sander 2002b)*. Untersuchungen weisen weiterhin auf problematische Einstellungen zu Demokratie und erschreckende Unkenntnis über das politische System hin, wovon nicht nur Jugendliche betroffen sind (Patzelt 1999). Zudem werden politische Prozesse zunehmend unüberschaubar, meist werden sie nur über die Medien und so aus zweiter Hand vermittelt, was Desinteresse an Politik aber auch Ohnmachtgefühle steigern und Politikverdrossenheit weiter forcieren kann (Schiele 1991; Hafenecker 2004). Hinzu kommt, dass sich Politik mehr und mehr über die Medien inszeniert (z.B. Bundestagswahlkampf). Diese Entwicklungen erfordern ganz besonders politische Urteilsfähigkeit. Das bedeutet, junge Menschen auf den kritischen Umgang mit Medien vorzubereiten, was nur als Querschnittsaufgabe von Schule gelingen kann (Hoffmann 2005: 141).

2.3 Politische Bildung in der Schule

Politische Bildung wird in der Schule in drei Modi vermittelt (Weidinger 1996): 1. als *eigentliches Fach* (im Freistaat Sachsen als Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft), 2. als *Unterrichtsprinzip* in verschiedenen anderen Fächern (wie Geschichte, Ethik und Religion, Geografie, Deutsch) sowie 3. als *fächerübergreifender* Kurs bzw. in Form von Projekten. Mit Unterrichtsprinzip ist gemeint, dass sich auch andere Disziplinen auf unterschiedliche Art und Weise mit Aspekten des Politischen befassen. Die politischen Dimensionen von fachspezifischen Themen dürfen nicht verschwiegen werden und müssen dabei den Kriterien demokratischer politischer Bildung eben-

so genügen. Damit ist keine Politisierung anderer Fächer verbunden oder eine Unterordnung unter politische Bildungsziele. Das Fach GRW thematisiert auf systematische Weise die politischen Grundprobleme der Gegenwart. Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip bleiben dennoch aufeinander angewiesen und bezogen und können nicht beziehungslos Nebeneinander existieren. Aufgrund der schulischen Organisation von Fachunterricht kann es aber nur eine pragmatische Zusammenarbeit geben: 1. durch eine Bezugnahme der anderen Fächer auf den Gegenstandsbereich von GRW, 2. durch eine gezielte Koordination parallel laufender Unterrichtseinheiten oder 3. durch eine thematische und zeitlich begrenzte Integration des Faches GRW in andere Fächer (Sander 1985; Sander 2007c).

Das Fach GRW ist, wie in anderen Bundesländern auch, ein randständiges Fach. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung wird an sächsischen Mittelschulen und Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft an Gymnasien in der 9. und 10. Klasse zweistündig unterrichtet. In der Sekundarstufe II an Gymnasien gehört es zum Wahlbereich. Themenschwerpunkte der Lehrpläne sind an sächsischen Mittelschulen und Gymnasien: demokratische Ordnung und politische Willensbildung, Recht und Rechtsordnung, Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik, Internationale Politik und Friedenssicherung, Medien sowie Systemvergleich und Systemwandel. Zielsetzungen lauten auch hier: Wissenserwerb, Methodenerwerb, Urteilsfähigkeit, Sozialkompetenz und Handlungskompetenz. Der Unterricht an Gymnasien fokussiert zudem stärker auf eine Wissenschaftsorientierung (Herdegen 2007: 197; Weißeno 2007).

Gesellschaftliche Wandlungsprozesse stellen Anforderungen an Bildung und Erziehung, was ganz besonders für die politische Bildung gilt. Das Prinzip der Schule als „Lernfabrik“, aus den Erfordernissen einer industriellen Gesellschaft erwachsen und sich durch Strukturmerkmale einer „tayloristischen Lernkultur“ auszeichnend, gerät immer stärker in die Kritik. Trotz vieler Reformansätze wird dieses Bild in den Schulen weiterhin gewahrt, wie z.B. durch große Lerngruppen, isolierte Fächer, lineare Lehrplanung, gleichschrittiges Unterrichten, starre Unterrichtszeiten oder zentrale Steuerung. Eine Belehrungskultur kann es (heute) aber nicht schaffen, Kinder auf das Leben vorzubereiten (Hoffmann 2005: 145). Der schnelle Bedeutungsverlust von Wissen verlangt andere Schwerpunktsetzungen. Wichtig sind Breitenqualifikation, Übersichtswissen und Vernetzungsfähigkeit (Sander 2007c). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung

lassen sich Implikationen für die politische Bildung formulieren (die u. a. auch in den sächsischen Lehrplan eingegangen sind). Karin Wetterau (2000) bringt die erforderlichen Neuorientierungen in der politischen Bildung einen Nenner:

- Berücksichtigung der Relevanzkriterien der Jugendlichen
- Überwindung des lehrerzentrierten Unterrichts
- Subjekt- und handlungsorientierter Unterricht
- Verständnis von Jugendlichen nicht nur als Objekte, sondern Akteure in einem selbst gestalteten Bildungsprozess
- Integration unkonventioneller Partizipationsformen in der Schule

Im Folgenden werden die genannten Punkte ausführlich erläutert. Der erste Punkt verweist darauf, dass politische Bildung schülergerecht, d. h. an den TeilnehmernInnen und ihrer Lebenswelt orientiert sein muss. Notwendig sind neben der Vermittlung von Grundkenntnissen (kognitives Wissen) die Berücksichtigung der affektiven Komponenten und der biographischen Hintergründe der SchülerInnen. Politische Bildung kann nur wirksam sein, wenn sie neben Rationalität auch die innere Einstellung und persönliche Interessen anspricht (Schiele 1991: 23). Politik muss deshalb lebendig, erfahrbar, exemplarisch und problemorientiert vermittelt werden, wodurch klar wird, die politischen Fragen betreffen alle und jeden einzelnen (George 1990; Sander 2007a).

Professionelles Ziel politischer Bildung kann es zudem nur sein, Lernangebote zu planen, zu realisieren und zu begleiten mit dem Anspruch bei den SchülerInnen einen Kompetenzzuwachs (subjektive Integration in eigene Wissensnetze im Sinne des Konstruktivismus) zu schaffen. Strategien für Lehrende sollten sein: Stimulieren durch anspruchsvolle Aufgaben, Motivieren zum selbstständigen Experimentieren und Coachen als beiläufige Korrektur von Fehlern (Hoffmann 2005: 152). Handlungsorientierter Unterricht zielt auf eine Befähigung zu reflektiertem politischen Handeln ab, indem SchülerInnen mit aktuellen Problemen, Konflikten und Handlungssituationen vertraut gemacht werden und sie dabei aktiv-produktiv lernen (forschen, entdecken, planen, entscheiden, diskutieren, kooperieren) (Klippert 1991: 10). Die Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden ermöglicht mehr als eine effektive Gestaltung von Lernprozessen, sie bestimmt auch die Sozialform (z.B. Umfang der Schülerbeteiligung). Die Lernenden werden mit Anforderungen an ein späteres politisches und soziales Verhalten konfrontiert (wie Gesprächs- und Diskussi-

onsfähigkeit, Teamfähigkeit). Methoden tangieren soziales Lernen in der Gruppe und können das Schulleben z.B. durch Kooperationen mit anderen Fächern intensivieren. Gleichzeitig befähigen sie SchülerInnen im Umgang mit Arbeitstechniken und Werkzeugen (z.B. Texten, Bildern, Grafiken), die sie auch allein für sich nutzbar machen können (Ackermann, Moritz et al. 1992: 365f.). Vor dem Hintergrund der Handlungsorientierung zählen zu sinnvollen methodischen Arrangements in der politischen Bildung vorrangig Methoden, die ein *Erfahrungslernen* ermöglichen. Unterscheiden lassen sich hier (1) die Realbegegnung mit gesellschaftlich-politischer Wirklichkeit (z.B. durch Erkundung, Befragung, Interview, Expertengespräch), (2) die modellhafte Realitätssimulation von politischen Planungs-, Entscheidungs-, Interaktions- und Konfliktregelungsprozessen (z.B. durch Rollen- und Planspiele, Debatten, Zukunftswerkstätten) sowie (3) das produktive Lernen (z.B. Wandzeitung/Collagen, Reportagen) (Ackermann, Moritz et al. 1992: 369ff.). Beim produktiven Lernen geht es um Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Ein subjekt- und handlungsorientierter statt lehrerzentrierter Unterricht erfordert hohe methodische Kompetenzen von den Lehrpersonen, denn neben der Handlungskompetenz darf die Sach- und Fachkompetenz nicht zu kurz kommen. Zudem gibt es praktische Restriktionen (Klassenräume, zeitliche Strukturierung, Lern- und Arbeitsmittel, rechtliche Vorschriften), sodass eine Menge an Kreativität und Phantasie, Flexibilität und Kooperation sowie Wille und Zielstrebigkeit gefragt sind (Klippert 1991: 15). In diesem Zusammenhang fallen den schulischen Projekttagen und dem Besuch außerschulischer Lernorte besondere Bedeutung zu, weil die hohen methodischen Ansprüche hier umgesetzt werden können. In allen drei Modi politischer Bildung (als Fach, Unterrichtsprinzip, fächerübergreifender Kurs) besteht die Möglichkeit mit außerschulischer politischer Bildung zu kooperieren bzw. sie zu integrieren. Außerschulische politische Bildung zeichnet sich durch folgende Elemente aus, die das Schulprogramm bereichern können: Sie beruht stärker auf Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen, kann größere methodisch-didaktische Flexibilität bieten und als „Kurzzeitpädagogik“ schnell auf aktuelle politische Ereignisse und Themen reagieren. Im Mittelpunkt stehen stärker „erfahrungsbezogenes Lernen“ und „Handlungsorientierung“, wobei durch die verschiedenen Interessenlagen der Träger eine Pluralität von Angeboten möglich ist (Rappenglück 1996: 74f.).

Das Schulleben im Ganzen ist ebenso ein wichtiger Bereich politischer Erziehung. Demokratie ist nicht nur Staatsform, sondern auch

Lebensform (Hafeneger 2002). Mehr Mitbestimmung in der Schule gehört daher auch zu einem Allgemeinplatz der politischen Bildungsdiskussion (z.B. Schule als Polis). Die dahinter stehende Grundidee betont, dass Schul- und Lernkultur selbst Demokratie-Lernen ermöglicht, wenn SchülerInnen durch eigene Erfahrungen und Handlungen den Sinn von Demokratie und Politik erleben, praktizieren und verstehen. Demokratische Entscheidungen sind im Rahmen der Schule zwar durch faktische und strukturelle Vorgaben oft begrenzt (Schulleitung, Lehrplan etc.) (Hoffmann 2005: 153), dennoch gibt es auf Einzelschulebene große Unterschiede und Ansätze ein offenes Diskussionsklima und reale Partizipationschancen zu ermöglichen. Für ein Gelingen braucht es eine gegenseitige soziale Wertschätzung unter den Beteiligten, sodass ein Diskussions- und Kommunikationsraum für Vorstellungen des Zusammenlebens entstehen kann. Radikale Toleranz, Zivilcourage, Solidarität, Gerechtigkeit und Bereitschaft zur rationalen Kommunikation stellen ein Minimum an Anforderungen an eine solche Schulkultur dar (Henkenborg 2007b). Schule als Lebens- und Erfahrungsraum bedeutet dabei auch die Öffnung hin zu außerschulischen Lernorten (Sander 2007c: 260).

Empirische Untersuchungen zur politischen Bildung in der Schule

Schulische politische Bildungsarbeit wurde bisher nur sehr wenig empirisch untersucht, zudem dominieren qualitative Studien insbesondere zur Unterrichtsforschung (Sander 2002a). Qualitative Untersuchungen liefern Beschreibungen, die zur Unterscheidung von „gutem“ und „schlechtem“ Unterricht dienen. Hier stehen die Mikroprozesse und -strukturen von politischen Lernprozessen im Mittelpunkt, indem versucht wird, die subjektiven Sichtweisen der SchülerInnen, der Handlungs- und Aushandlungsprozesse im Unterricht oder das praktische Handlungswissen von Lehrern und Lehrerinnen interpretativ (durch Beobachtungen, Einzel- oder Gruppeninterviews bzw. Gruppendiskussionen, Diskursanalysen) zu rekonstruieren. Diese Untersuchungen machten insbesondere auf einen unpolitischen Unterricht und Professionalisierungsdefizite (Mündigkeitsanspruch) aufmerksam (einen Überblick liefert Henkenborg 2007a).

Quantitative Untersuchungen weisen bisher auf eine eher geringe Wirksamkeit politischer Bildung sowie auf Defizite in der politischen

Urteilsfähigkeit und Tendenzen zur Moralisierung im Unterricht hin (u. a. Rothe 1993). Harms und Breit (1990) liefern Einblicke in den alltäglichen Unterricht durch eine Befragung von Lehrkräften zur politischen Bildung, insbesondere ging es um eine Einschätzung zum Stand des Faches, zur Bedeutung der Fachdidaktik, zur Wirkung von Unterrichtsmaterialien und zur Aus- und Fortbildung der Lehrenden. Anschlussstudien wurden mit Lehrenden aus den neuen Bundesländern durchgeführt, die eine Weiterbildung mit qualifiziertem Abschluss in dem Fach absolvierten. Von Interesse waren hier zudem die Beweggründe das Fach zu studieren, Motivationsfähigkeit der SchülerInnen und Lehrenden, die Wertschätzung des Faches, die Unterrichtspraxis, Materiallage, Unterrichtsziele und -inhalte sowie die Ausbildung (George und Cremer 1992; Orłowski 2006).

Neuere Untersuchungen entstammen aus dem internationalen Projekt „Civic Education“, welche politisches Wissen, Handeln, Interesse und Orientierungen sowie die Praxis des Unterrichts in einer Befragung von 14-Jährigen erhoben (Oesterreich 2002; 2003). In diesem Rahmen fand auch eine Befragung von deutschen Experten und Expertinnen im Bereich politischer Bildung statt (Händle, Oesterreich et al. 1999; 2001). Zentrale Ergebnisse dieser Untersuchungen waren (siehe Henkenborg 2007a: 51):

- Die Identifikation mit Demokratie ist stabil, politisches Wissen aber häufig fehlerhaft.
- Deutsche SchülerInnen erreichen im internationalen Vergleich durchschnittliche Werte in der Partizipationsbereitschaft. Bezüglich nationaler Identifikation und Aufnahmebereitschaft gegenüber Ausländern liegen die Werte unterhalb des Durchschnitts.
- Für eine Entwicklung politisch-sozialer Handlungskompetenz ist nicht nur der Unterricht, sondern die Schul- und Lernkultur (Erfahrung von Partizipation, Engagement, offener Umgang mit Konflikten, Verantwortungsübernahme, Vertrauen) bedeutsam.
- Lehrende fühlen sich fachlich sicher, sehen aber methodisch-didaktische Kompetenzdefizite.
- Defizite sehen ExpertInnen im engen zeitlich-räumlichen Rahmen der Schule und plädieren für fächerübergreifende und externe Kooperationen (Öffnung der Schulen nach außen) sowie handlungsorientierte Lernformen (Projektwochen, Arbeitsgemeinschaften).

Eine neuere quantitative und qualitative Schülerbefragung „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ konzentrierte sich auf die Relevanz und Wirksamkeit politischer Bildung im Sozialkundeunterricht unter dem theoretischen Konzept der Handlungsorientierung. Zum einen wurde das Verhältnis von Jugend und Demokratie untersucht (Orientierungen, Beteiligungen), zum anderen die methodische Gestaltung des Sozialkundeunterrichtes sowie die Bedeutung von Partizipation in Schule und Unterricht (Effektivität/Bedeutung von Schülergremienarbeit) (Krüger, Reinhardt et al. 2002). Zentrale Ergebnisse lauten: handlungs- und kontroversorientierter Unterricht wird in den Schulen praktiziert, muss aber weiterhin gestärkt und gefördert werden (Kötters-König 2001). Außerdem ist das bloße Vorhandensein von Partizipationsgremien in der Schule nicht ausreichend; ein Engagement seitens der Schülerschaft erfordert eine entsprechende demokratische Ausgestaltung dieser Gremien (Schmidt 2002).

3. Fragestellung und Methodik

3.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Von vorrangigem Interesse der Untersuchung ist, wie die sächsischen Schulen den aktuellen Anforderungen und Zielsetzungen im politischen Bildungsbereich begegnen (siehe Ausführungen Kapitel 2.3). Dies umfasst, inwiefern mit außerschulischen Institutionen in der politischen Bildung zusammengearbeitet wird und ob/in welchem Umfang erfahrungs- und handlungsbezogene Methoden Anwendung finden. In diesem Zusammenhang muss der politischen Bildung, die über den Unterricht im Fach GRW hinaus stattfindet, besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Darunter zählt die Bildungsarbeit (auch anderer Fächer), die zeitlich außerhalb der regulären Schulstunden oder räumlich außerhalb des Klassenzimmers angesiedelt ist bzw. darüber hinausreicht (z. B. Projektwochen, Exkursionen, Besuch oder Integration von Personen/Institutionen im Unterricht). Denn erst in diesem Rahmen kann erfahrungs- und handlungsbezogenen Methoden Raum geboten werden.

Folgende Forschungsfragen leiten sich vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und bisheriger empirischer Untersuchungen (vgl. Kapitel 2.3) ab:

- Welche Bedeutung nehmen die Ziele der politischen Bildung gegenüber anderen Bildungs- und Erziehungszielen ein? Was verstehen die Lehrkräfte unter politischer Bildung? In welchen thematischen Bereichen setzen sie dabei Schwerpunkte?
- Welches Engagement zeigen die Schulen in der politischen Bildungsarbeit und wie bewerten sie die Qualität dieser Arbeit?
- Welche Themengebiete werden verfolgt und welche Bedeutung haben außerschulische Lernorte und Projektstage/-wochen? Welche Methoden und Arbeitsformen kommen zum Einsatz?
- Mit welchen externen Kooperationspartnern arbeiten die Schulen zusammen? Wie gestaltet sich die Unterstützung in den Schulen?
- Welche Probleme und Defizite reklamieren die Lehrkräfte? Welche Verbesserungsmaßnahmen sind notwendig?
- Welche Bedeutung kommt politischer Bildung als Schulprinzip zu? Ist die Schule ein Ort demokratischen Handelns?
- Welche Zugänge zu politischen Themen können für Jugendliche sinnvoll sein? (Teilnehmerorientierung in der politischen Bildung)

Politische Bildungsarbeit wird vorrangig von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern der Fächer GRW, aber auch Geschichte, Ethik und Religion geleistet. Darüber hinaus hat auch die Schulleitung einen umfassenden Einblick in die politische Bildungsarbeit der Schule. Methodisch wurde die Untersuchung daher durch eine postalische Expertenbefragung von SchulleiterInnen, FachlehrerInnen für GRW, Geschichte, Religion und Ethik sowie FachberaterInnen für diese Fächer an sächsischen Mittelschulen und Gymnasien umgesetzt. Die FachberaterInnen sind ebenfalls tätige Lehrkräfte in diesen Fächern, gleichzeitig vertreten sie ihr Fach gegenüber der Bildungsagentur und nehmen eine Schlüsselposition zwischen der Schulaufsicht und den FachlehrerInnen ein. Sie können als ExpertInnen ihres Faches verstanden werden, denn sie beschäftigen sich in der Regel verstärkt mit inhaltlichen, methodisch-didaktischen und organisatorischen Fragestellungen.

Der Fragebogen umfasste 9 Seiten, enthielt sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen. Die Formulierungen der Fragen stammten aus bisherigen Untersuchungen (Harms und Breit 1990; George und Cremer 1992; Händle, Oesterreich et al. 1999; Oesterreich 2000; Schröder, Balzter et al. 2004), wurden aber teilweise umformuliert bzw. durch eigene Fragen ergänzt.

3.2 Stichprobendesign und realisierte Stichprobe

Die Befragung der jeweiligen Expertengruppen erfolgte über den Zugang auf die Schulen. Im Schuljahr 2006/07 gab es in Sachsen 364 Mittelschulen und 146 Gymnasien (alternative Schulformen sind enthalten, je nach angebotenen Schulabschluss). Das Stichprobendesign folgte einer zweistufigen, geschichteten Klumpenstichprobe. Auf der ersten Stufe wurden die Schulen ausgewählt, auf der zweiten Stufe die SchulleiterInnen und alle FachlehrerInnen der interessierten Fächer gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Die Schichtung impliziert, dass für einzelne Merkmalskombinationen (hier Regionalschulamtsbereich, Schulform) separate Stichproben gezogen wurden, sodass sich die zufällige Streuung dieser Merkmale reduziert. Dies ermöglicht eine detailgetreuere Abbildung der Grundgesamtheit nach regionaler Lage und zugehöriger Schulform. Die Stichprobe ist selbst gewichtet. Zwar gehen auf der ersten Stufe alle Schulen unabhängig von ihrer Größe ein, auf der zweiten Stufe bestimmt sich die Anzahl der befragten FachlehrerInnen aber danach, wie viel Lehrkräfte die Schule beschäftigt.

Es wurden von den 510 allgemein bildenden Schulen insgesamt 291 per Zufallsverfahren ausgewählt. Zur bereinigten Stichprobe (entfernt wurden geschlossene Schulen, Schulen im Prozess der Schließung bzw. des Neuaufbaus) gehörten letztlich 285 Schulen. Bei der Schulleitung wurde eine Ausschöpfung von 56 Prozent erreicht, von den angeschriebenen Schulen erhielten wir bei 64 Prozent Fragebögen der Lehrkräfte zurück.

Im Freistaat Sachsen gibt es nach offiziellen Angaben 84 FachberaterInnen für die Fächer GRW, Ethik, Religion und Geschichte³ an Mittelschulen und Gymnasien. Aufgrund der geringen Anzahl und ihrer Schlüsselstellung wurden alle FachberaterInnen einbezogen (Totalerhebung). Es beteiligten sich 59 Personen (70 Prozent). Die Ausschöpfung kann insgesamt als gut eingeschätzt werden.

Die Tabelle 1 gibt Auskunft über die demographische Zusammensetzung der realisierten Stichprobe für die FachberaterInnen, FachlehrerInnen und SchulleiterInnen, mit der alle nachfolgenden Analysen durchgeführt wurden. Im Anhang befinden sich zudem Tabellen, die nochmals nähere Angaben über die SchulleiterInnen und FachlehrerInnen der jeweiligen Fächer dokumentieren (vgl. Tab. 7 und Tab. 8).

³ Sächsischer Bildungsserver: <http://www.sn.schule.de/index.php?auswahl=fbabfrage> (Zugriff: 04.12.2006)

Tab. 1: Soziodemographische Merkmale der Untersuchungsgruppen

Befragte		Fach-beraterInnen		Fach-lehrerInnen		Schul-leiterInnen	
		n = 59		n = 818		n = 159	
Alter in Jahren	MW	45,91		47,74		53,03	
	SD	5,67		7,28		5,55	
	Spanne	35 - 62		28 - 67		35 - 66	
		absolut	in%	absolut	in%	absolut	in%
Alters-kategorie in Jahren	bis 44	22	39,3	244	32,2	9	5,8
	45-54	30	53,6	362	47,8	83	53,2
	ab 55	4	7,1	151	19,9	64	41,0
	Gesamt	56	100	757	100	156	100
Ge-schlecht	m	40	71,4	589	74,5	57	36,5
	w	16	28,6	202	25,5	99	63,5
	Gesamt	56	100	791	100	156	100
Dauer Lehrtätig-keit in Jahren	bis 10	5	8,9	77	9,9	1	0,7
	11- 20	19	33,9	202	25,9	14	9,2
	21- 30	26	46,4	330	42,3	67	43,8
	ab 31	6	10,7	172	22,0	71	46,4
	Gesamt	56	100	781	100	153	100
Schul-form	MS	40	70,2	463	58,6	111	70,7
	GYM	16	28,1	325	41,1	44	28,0
	Andere	1	1,8	2	0,3	2	1,3
	Gesamt	57	100	790	100	157	100
Klassen-lehrer/ Tutor	nein	43	76,8	383	48,2	-	-
	ja	13	23,2	412	51,8	-	-
	Gesamt	56	100	795	100	-	-
Unterrich-tete Fächer seit 2005	Ge	35	61,4	479	58,6	-	-
	GRW	13	22,8	234	28,6	-	-
	Eth.	15	26,3	196	24,0	-	-
	Rel.	7	12,3	74	9,0	-	-
	n	57		783			

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen addieren sich Spaltenprozentage nicht immer auf 100 Prozent. Bei einzelnen Fragen unterscheidet sich Gesamt von der Anzahl der Befragten n, da nicht für alle Befragten durchweg Angaben vorliegen.

4. Untersuchungsergebnisse zur Politischen Bildungsarbeit

4.1 Grundlegende Orientierungen der Lehrenden

Der erste thematische Schwerpunkt der Untersuchung fragt nach der Bedeutung politischer Bildungsziele im Vergleich zu anderen Erziehungszielen in den sächsischen Schulen. Von Interesse sind zudem das persönliche Verständnis der Lehrkräfte von politischer Bildungsarbeit und ihre Schwerpunktsetzungen.

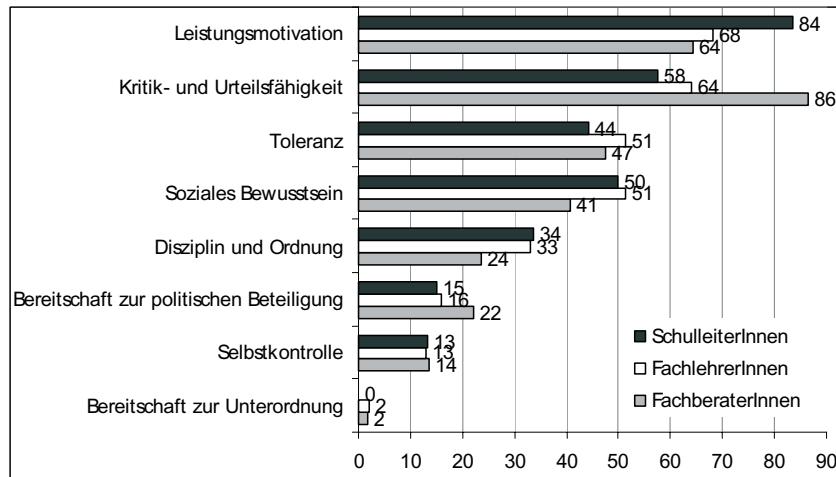
Wir haben die Lehrenden gefragt, welche Fähigkeiten bei SchülerInnen gefördert werden sollten und sie gebeten, sich für drei Fähigkeiten zu entscheiden, die von zentraler Bedeutung seien (Abb. 1). An erster Stelle steht für sie die *Leistungsorientierung der SchülerInnen*, unmittelbar danach folgt *Kritik- und Urteilsfähigkeit*. Die dritte Position nimmt das *soziale Bewusstsein* dicht gefolgt von *Toleranz* ein. Kritik- und Urteilsfähigkeit, als zentrales Ziel politischer Bildungsarbeit, hat in den persönlichen Wertschätzungen der Lehrenden also eine zentrale Stellung. *Politische Beteiligungsbereitschaft* dagegen, ein ungleich wichtiges politisches Bildungsziel, wird nur von ungefähr 16 Prozent der FachlehrerInnen genannt. SchulleiterInnen betonen die Bedeutung von Leistungsbereitschaft noch stärker als die übrigen Lehrpersonen⁴. Die FachberaterInnen favorisieren dagegen sehr viel häufiger Kritik- und Urteilsfähigkeit der Schüler-schaft im Vergleich zur Schulleitung und übrigen Lehrerschaft.

Kritik- und Urteilsfähigkeit wird zudem von den FachlehrerInnen an Gymnasien mit 75 Prozent gegenüber jenen an Mittelschulen (56 Prozent) für sehr viel wichtiger gehalten. Ähnlich verhält es sich bei der Ausbildung eines sozialen Bewusstseins (58 Prozent gegenüber 46 Prozent). Disziplin und Ordnung sind dagegen für die LehrerInnen an Mittelschulen bedeutsamer als an Gymnasien (43 Prozent gegen-über 19 Prozent).

Für FachberaterInnen und vor allem für die LehrerInnen an Gymnasien stellen die politischen Bildungsziele wichtige pädagogische Orientierungen dar. LehrerInnen an Mittelschulen sowie die Schullei-tung favorisieren vorrangig andere Ziele, insbesondere die Leistungs-motivation ihrer SchülerInnen.

⁴ Nur signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Befragtengruppen werden ausgewiesen, d.h. wenn diese sich nicht nur rein zufällig sondern statistisch bedeutsam unterscheiden.

Abb. 1: Fähigkeiten der SchülerInnen und ihre Bedeutung für die Lehrenden (3 Nennungen möglich, Angaben in Prozent)

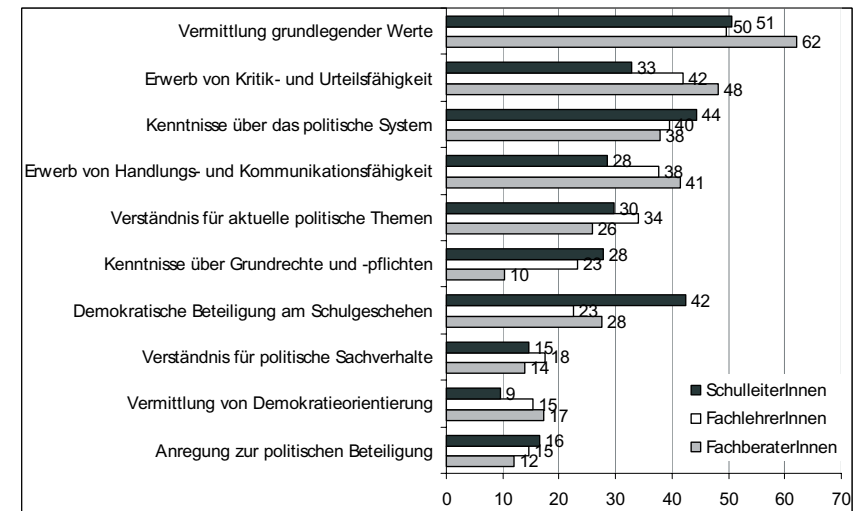


Was verstehen die Lehrenden eigentlich genau unter politischer Bildung? Bei der Fragestellung „Was kommt Ihrer Vorstellung von politischer Bildung am nächsten?“ haben wir den Befragten 5 verschiedene Dimensionen vorgegeben, die unterschiedliche Schwerpunkte in der politischen Bildungsarbeit darstellen, aber allesamt wichtig sind. Dazu zählen (1) die generelle Wissensvermittlung und das Erlangen von Kenntnissen über Politik, (2) die Anregung zur Beteiligung und Förderung von politischem Engagement, (3) die Beschäftigung mit aktuellen politischen Sachverhalten, Problemen und Fragen, (4) die Ausbildung von Fähigkeiten (Handlungs-, Kommunikations-, Kritik- und Urteilsfähigkeit) sowie (5) die Vermittlung von Werten und Wertorientierungen, denn politische Urteile sind normative Urteile. Jede Dimension wurde in 2 Antwortvorgaben formuliert, sodass insgesamt 10 Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden, wovon wiederum von den Befragten die 3 ausgewählt werden sollten, die ihren Vorstellungen von politischer Bildung entsprechen.

Die Wertevermittlung steht dabei klar an erster Stelle, es folgt die Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit und kurz darauf das Vermitteln von Kenntnissen über das politische System sowie Kommunikations- und Handlungsfähigkeit (Abb. 2). Auffällig ist, Anregung zur politischen Beteiligung wird kaum genannt. Nur 15 Prozent der

FachlehrerInnen verstehen unter politischer Bildung auch die Ermunterung zur politischen Partizipation und nur 22 Prozent zählen die demokratische Beteiligung am Schulgeschehen dazu. Diese wichtige Dimension von politischer Bildungsarbeit, die auch in den aktuellen Standards zur politischen Bildung festgehalten wird, scheint keine zentrale Orientierung bei den Lehrpersonen zu sein. Bei den SchulleiterInnen steht hingegen die Beteiligung um Schulgeschehen mit 42 Prozent an dritter Position. Die Anregung zur politischen Beteiligung wird zudem von FachlehrerInnen an Mittelschulen im Vergleich zu Gymnasien seltener genannt (18 Prozent versus 12 Prozent). Auch die Vermittlung von Demokratieorientierung schneidet an Gymnasien besser ab (21 Prozent versus 12 Prozent).

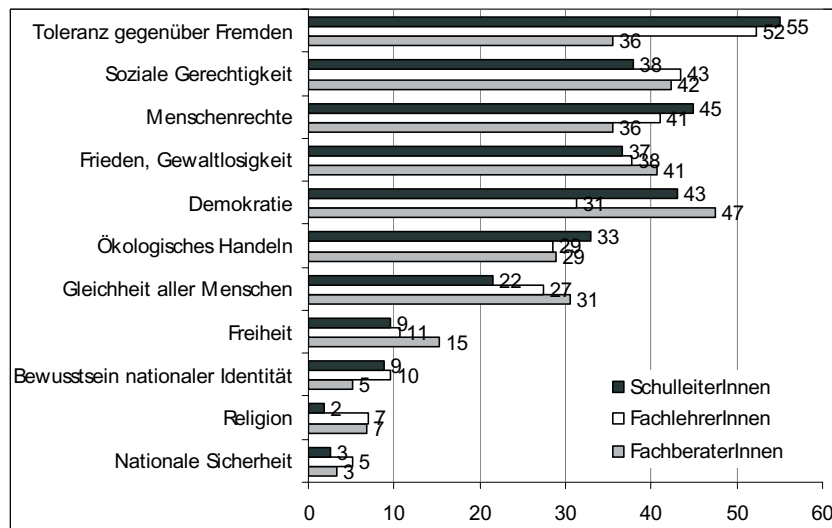
Abb. 2: Vorstellungen von politischer Bildung (3 Nennungen möglich, Angaben in Prozent)



Die Favorisierung der Vermittlung grundlegender Werte sowohl an Mittelschulen wie Gymnasien gibt ebenfalls zu denken. Zwar haben Werte und Prinzipien in den politischen Urteilen eine grundlegende Bedeutung. Dennoch scheint es, dass die Lehrenden politische Bildungsarbeit auch als moralische Erziehung verstehen. Auch andere empirische Untersuchungen machten auf eine Moralisierung in der politischen Bildungsarbeit aufmerksam (Kapitel 2.3). Die Ergebnisse

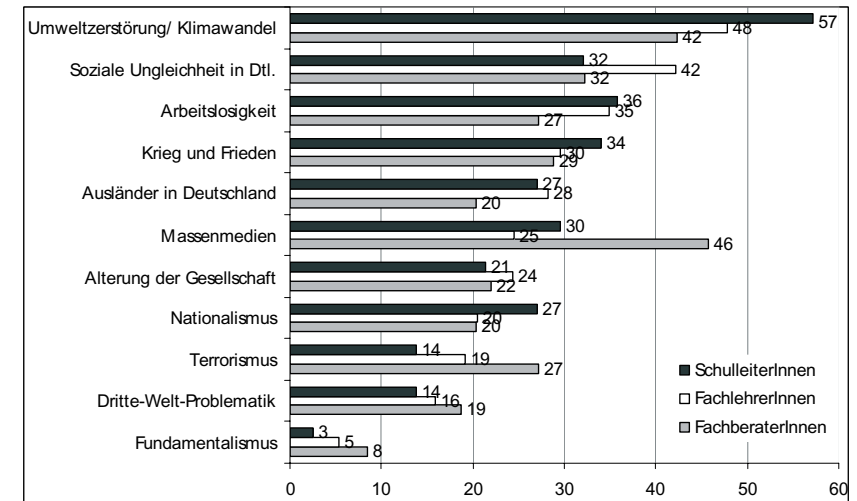
deuten hier in eine ähnliche Richtung. Wir haben auch gefragt, bei welchen Werten und Prinzipien sie bei Veranstaltungen zur politischen Bildung Prioritäten setzen würden und gebeten sich für drei zu entscheiden (Abb. 3). Hier stehen bei den FachlehrerInnen an den ersten drei Stellen die Prinzipien: Toleranz gegenüber Fremden, soziale Gerechtigkeit sowie Menschenrechte. Die FachberaterInnen sprechen sich dagegen klar für den Wert Demokratie aus, während für die SchulleiterInnen ebenfalls die Toleranz gegenüber Fremden Platz 1 einnimmt.

Abb. 3: Schwerpunktsetzung bei Vermittlung von Werten und Prinzipien (3 Nennungen möglich, Angaben in Prozent)



An letzter Stelle soll die Thematisierung gesellschaftlicher Probleme und die damit verbundene Schwerpunktsetzung beleuchtet werden. Auch hier haben wir die Befragten gebeten, die drei Themenbereiche anzugeben, bei denen sie in politischen Bildungsveranstaltungen Prioritäten setzen würden (Abb. 4). Große Bedeutung fällt hier dem Problembereich Umweltzerstörung/Klimawandel zu. Die Massenmedien stellen dagegen v.a. bei den FachberaterInnen einen zentralen Orientierungsschwerpunkt. Wichtige Themen sind auch soziale Ungleichheit in Deutschland und Arbeitslosigkeit.

Abb. 4: Schwerpunktsetzung bei aktuellen, gesellschaftlichen Themen (3 Nennungen möglich, Angaben in Prozent)



Politische Bildungsziele stellen wichtige Orientierungspunkte der Lehrkräfte dar. Insbesondere Kritik- und Urteilsfähigkeit wird als wichtiges generelles Lernziel verfolgt. Die Anregung zur politischen Beteiligung hat in den persönlichen Schwerpunktsetzungen aber nur eine sehr geringe Bedeutung. Hingegen dominieren Erziehungsziele wie Leistungsbereitschaft sowie Aspekte des sozialen Miteinanders. Eine geringere Beachtung wird den politischen Bildungszielen generell an Mittelschulen zu teil und auch die Schulleitung setzt weniger Schwerpunkte als die Lehrenden.

Unter politischer Bildung wird vor allem eine *Vermittlung von Werten sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit* verstanden. Die Anregung zur politischen Beteiligung wird damit weniger assoziiert. Bei grundlegenden Werten und Prinzipien stehen jene im Vordergrund, die das soziale Miteinander betreffen (Toleranz gegenüber Fremden, Gerechtigkeit, Menschenrechte). Demokratie steht nur bei den FachberaterInnen ganz oben in der Präferenzskala. Wichtige aktuelle gesellschaftliche Themen sind für die Lehrenden Klima- und Umweltschutzfragen, soziale Ungleichheit und Arbeitslosigkeit in Deutschland sowie die Massenmedien.

4.2 Themen, Arbeitstechniken und Kooperationen in Schulen

Im Folgenden soll dokumentiert werden, wie sich politische Bildung an Sachsens Schulen gestaltet. Insbesondere sind dabei Veranstaltungen und Bildungsmaßnahmen von Interesse, die über die alltägliche Unterrichtsform hinausreichen. Da FachlehrerInnen diese Veranstaltungen durchführen und begleiten, soll zunächst dargestellt werden, zu welchen Themengebieten sie seit September 2005 konkret in den Schulen gearbeitet haben. Dabei konnten sie ebenso angeben, bei welchen Gebieten sie sich mehr Engagement wünschten.

Bearbeitete Themenfelder und Wunschthemen

Die Topthemen nach Ansicht der FachlehrerInnen waren dabei die deutsche Geschichte (42 Prozent), (Rechts)-Extremismus und Rassismus (37 Prozent) sowie die Konflikt- und Gewaltproblematik (29 Prozent). Themen zu denen kaum gearbeitet wurde (unter 10 Prozent) waren der Umweltschutz, gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Geschlechterfragen sowie politische Beteiligung (Abb. 5). Während an Gymnasien die Themen deutsche Geschichte, Wirtschaftspolitik, gesellschaftlicher Wandel, Kulturaustausch sowie Werte und ethische Fragen im Vergleich zu Mittelschulen dominieren, sind es hier die Themen Konflikt und Gewalt aber auch die Arbeit der Schülervertretung und Schülerzeitung.

Bei den Wunschthemen der LehrerInnen stehen an erster Stelle der Themenbereich Europa/Internationale Entwicklung/Globalisierung, dicht folgen die Bereiche Arbeitswelt und die damit verbundenen Probleme sowie der (Rechts)-Extremismus, dem seitens der Lehrerschaft zusätzlich eine große Bedeutung beigemessen wird.

SchulleiterInnen und FachberaterInnen sind ebenso ExpertInnen hinsichtlich der politischen Bildungsarbeit in ihren Schulen. Bei welchen Themengebieten wünschen sie sich mehr Initiative? Welche Themen sollten an ihren Schulen häufiger bearbeitet werden? Für 49 Prozent der FachberaterInnen sind es ganz klar die Massenmedien und die Informationstechnik, wiederum dominieren auch bei ihren Wünschen (Rechts)-Extremismus und Rassismus sowie das Themenfeld Europa und Globalisierung (Abb. 6). Während sich die SchulleiterInnen beim Thema Europa und Globalisierung ebenfalls anschließen, sehen sie auch vorrangigen Handlungsbedarf in den Bereichen Umweltschutz und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen.

Abb. 5: Bisherige Themen und Wunschthemen, FachlehrerInnen (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)

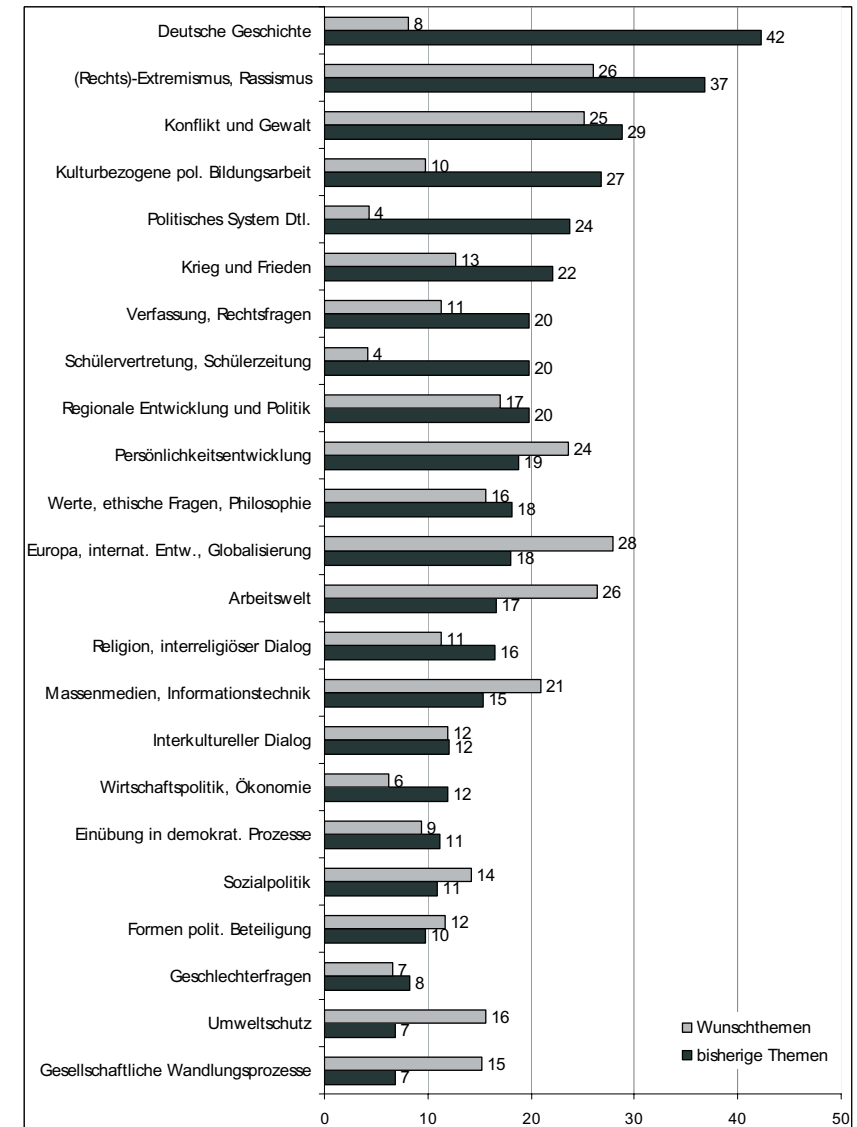
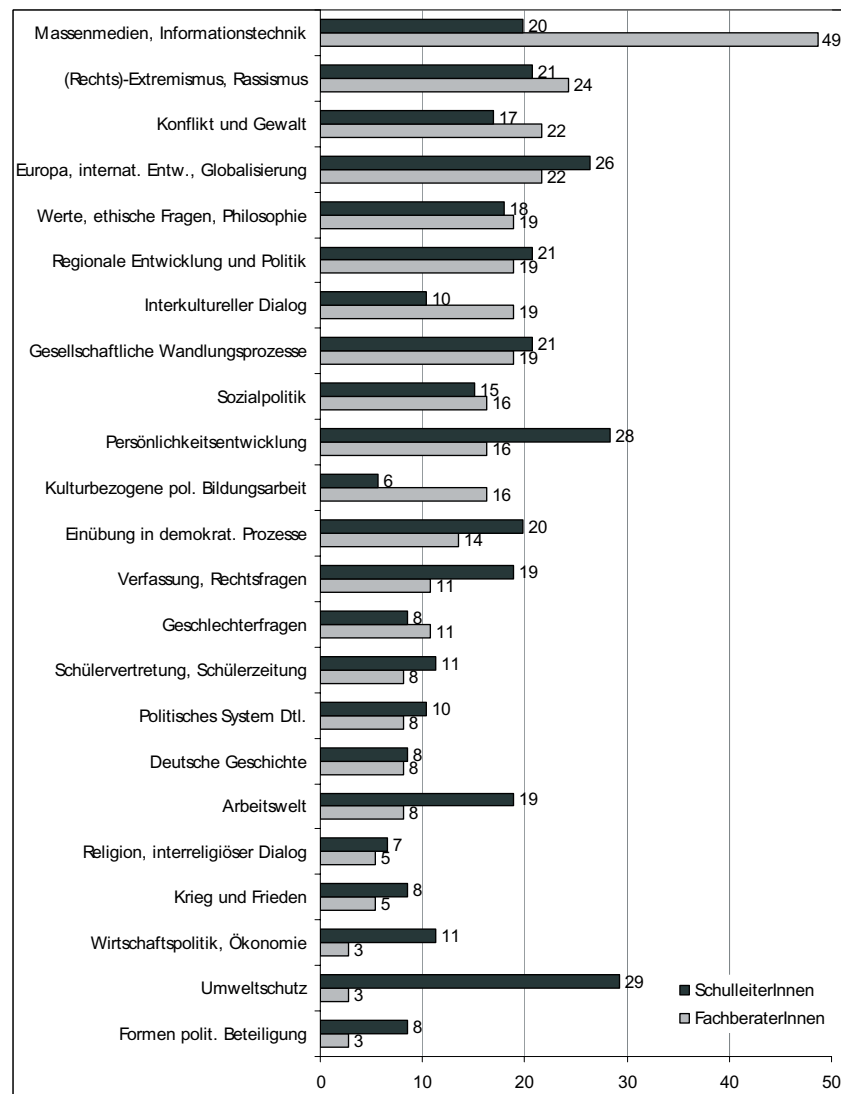


Abb. 6: Wunschthemen der FachberaterInnen und SchulleiterInnen (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)



Politische Bildung an Projekttagen und auf Klassenfahrten

Im Rahmen von Projekttagen und -wochen in den Schulen erlangen politische Bildungsangebote eine mittlere Bedeutung. 37 Prozent der FachlehrerInnen geben an, Projekte zu Themen der politischen Bildung mit den SchülerInnen seit September 2005 bearbeitet zu haben. 63 Prozent verneinen dies. Ungleich seltener trifft dies natürlich für die Gruppe der FachlehrerInnen im Bereich GRW zu, hier sind es 45 Prozent, die sich im Rahmen von Projekttagen mit politischer Bildung beschäftigt haben.

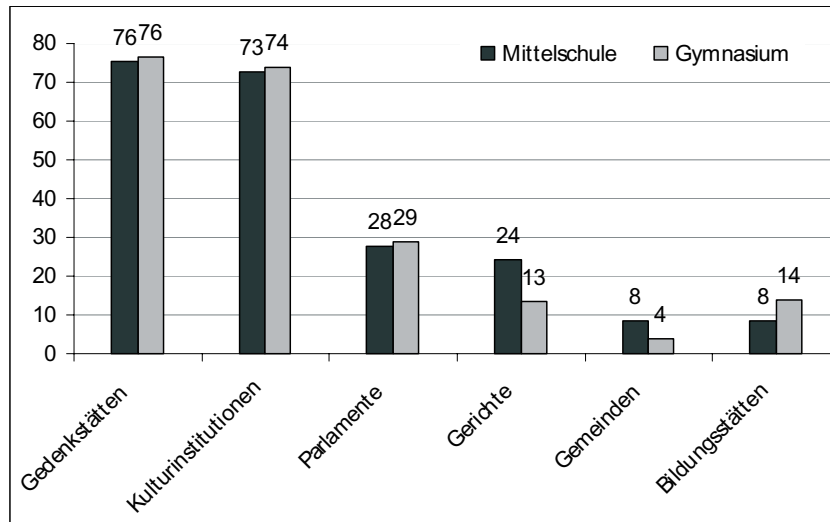
Klassenfahrten als Tages- oder Wochenexkursionen spielen dagegen eine entscheidende Rolle. Über 77 Prozent der FachlehrerInnen berichten von solchen Exkursionen seit September 2005 im Rahmen politischer Bildungsarbeit, bei den FachberaterInnen waren es sogar 84 Prozent. Insbesondere sind es die FachlehrerInnen für GRW, Geschichte und Ethik (87, 84 und 73 Prozent), während dies für ReligionslehrerInnen von geringerer Relevanz ist (53 Prozent), beschäftigen sie sich doch in ihrer Arbeit in einem geringeren Maße mit politischer Bildung. Sowohl Projekttag als auch Klassenfahrten haben an Mittelschulen wie Gymnasien eine ähnliche Bedeutung.

Fragt man, welche externen Lernorte denn genau aufgesucht werden (Abb. 7), so rangieren an erster Stelle mit über 70 Prozent die Gedenkstätten und Kulturinstitutionen (Museen, Ausstellungen, Kulturveranstalter). Eine mittlere Position nehmen Parlamente und Gerichte ein, geringe Bedeutung haben Besuche in Gemeinden bzw. Stadtteilen (Ämter, Räte) sowie externe politische Bildungsstätten (z. B. politische Stiftungen, Volkshochschulen). Besuche von Gerichten und Gemeinden werden an Mittelschulen nochmals etwas stärker als an Gymnasien favorisiert, hier sind dagegen externe Bildungseinrichtungen bedeutsamer.

Vor dem Hintergrund, dass es sich hier um Bildungsangebote handelt, die über die alltägliche Unterrichtsform hinausreichen und organisatorisch einen großen Aufwand und Motivation erfordern, stellt sich die Frage, wie viele Veranstaltungen ein(e) FachlehrerIn denn durchschnittlich seit September 2005 initiiert hat und wie viel zusätzliche Arbeitszeit dafür investiert werden musste.

Die FachlehrerInnen berichten im Durchschnitt von 4,3 Veranstaltungen seit September 2005, d. h. 1-2 pro Schulhalbjahr. Die LehrerInnen im Fach GRW geben ungleich mehr an; hier liegt der Mittelwert

Abb. 7: Besuch von externen Lernorten (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)

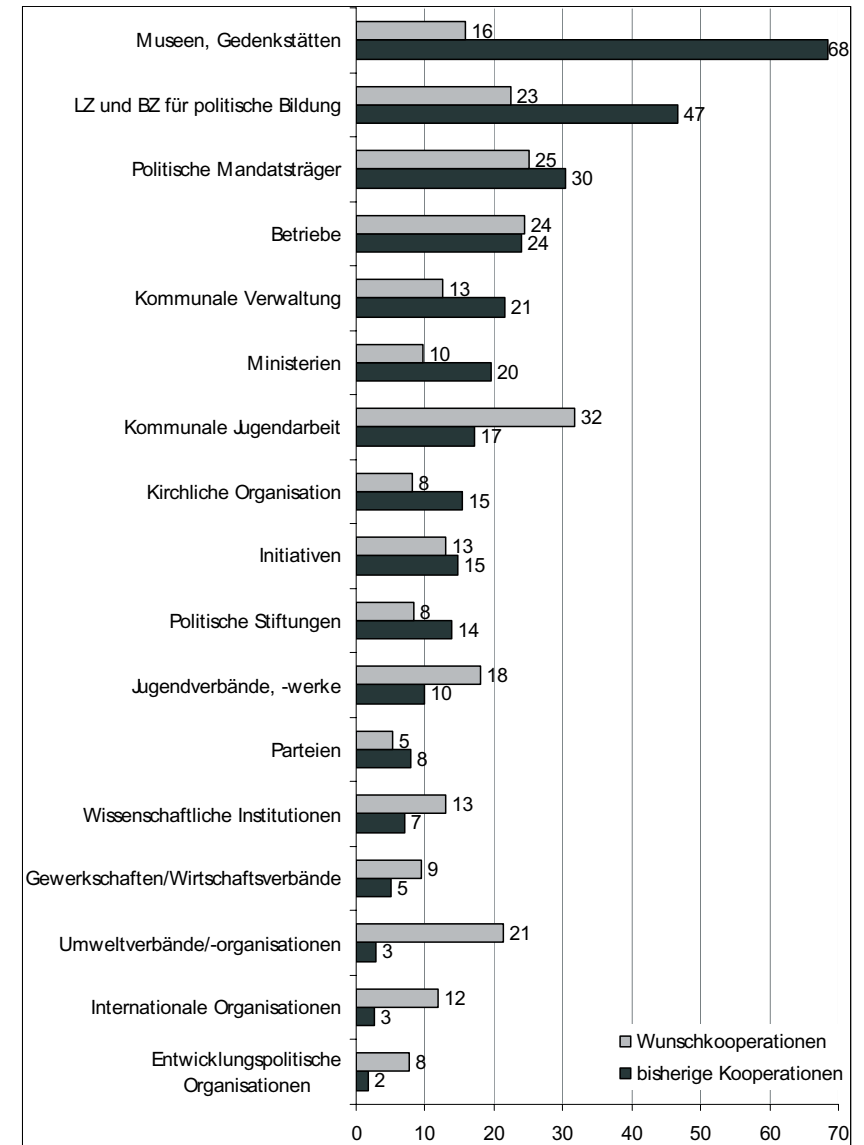


bei 6 Veranstaltungen. Die Gruppe der FachberaterInnen berichtet ebenfalls von 6, d.h. 2 Veranstaltungen pro Schulhalbjahr. Durchschnittlich benötigen die LehrerInnen für Vor- und Nachbereitungen 5,5 Stunden zusätzlich im Monat. Neben dem regulären Unterrichtsbetrieb muss dieser zusätzliche organisatorische Aufwand als hoch eingeschätzt werden.

Bestehende Kooperationen und Wunschkooperation

Nicht selten wird dieser zusätzliche Aufwand in Kooperation mit externen Institutionen geleistet, die teilweise Expertenstatus auf dem Gebiet der politischen Bildung genießen. Mit welchen Partnern bestehen eigentlich Kooperationen oder mit wem würden gerne Kooperationen eingegangen bzw. verstärkt werden? Wir haben deshalb gefragt, mit welchen externen Kooperationspartnern sie einerseits persönlich seit September 2005 zusammenarbeiten und mit welchen sie andererseits gerne zusammenarbeiten würden (Abb. 8). Kooperationspartner nach Aussage der FachlehrerInnen sind für 68 Prozent Museen und Gedenkstätten, die auch schon im Zusammenhang mit den externen Lernorten große Bedeutung erlangt haben.

Abb. 8: Kooperationen und Wunschkooperationen, FachlehrerInnen (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)



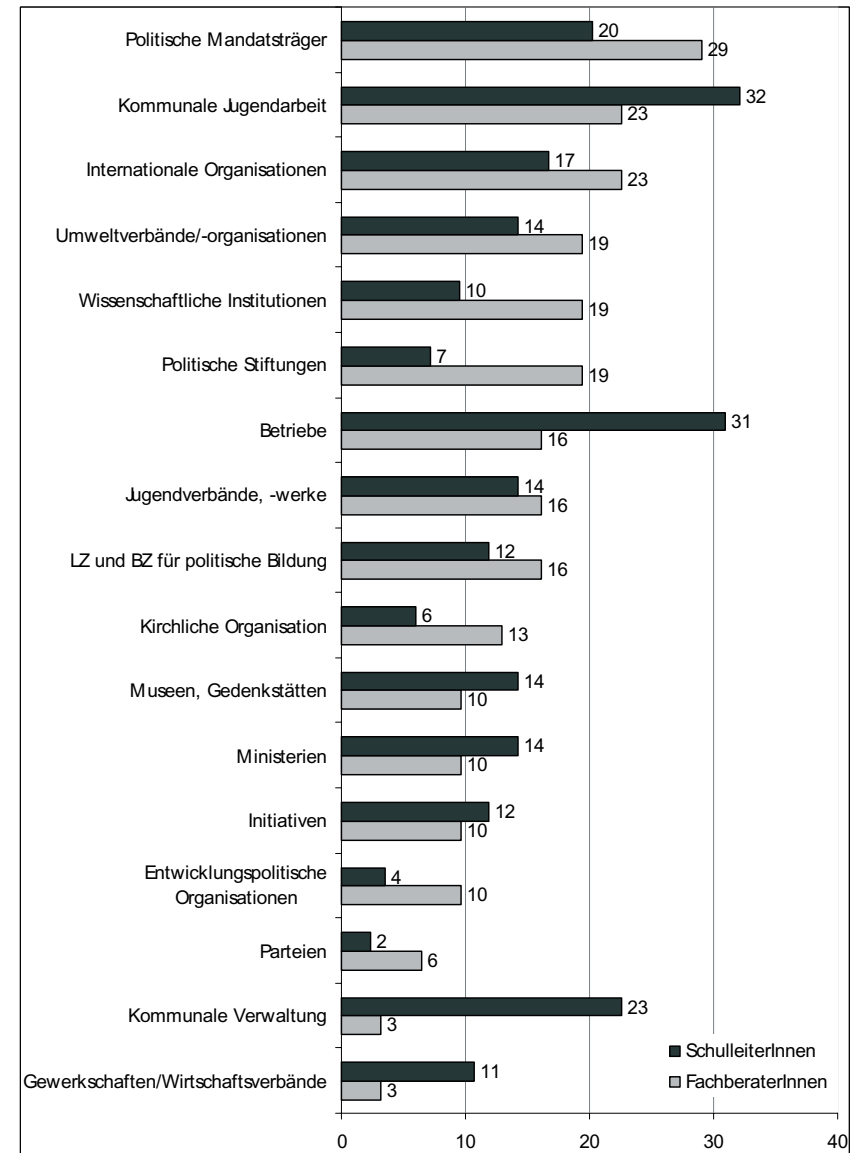
Kein geringes Ansehen erlangen auch die Landes- bzw. Bundeszentrale für politische Bildung bei immerhin 47 Prozent der LehrerInnen. An dritter Stelle stehen die politischen Mandatsträger (hierzu gehören u.a. Bürgermeister, Abgeordnete) und an vierter Stelle Betriebe.

Zukünftiges Potenzial in der Zusammenarbeit sehen ein Drittel der LehrerInnen noch bei den Trägern der kommunalen Jugendarbeit (Abb. 8). Politische Mandatsträger, Landes- bzw. Bundeszentrale für politische Bildung sowie Betriebe erfahren auch für zukünftige Kooperationen wiederum eine große Wertschätzung. Geringes Potenzial für eine Zusammenarbeit im Bereich der politischen Bildung wird dagegen generell den Parteien, den politischen Stiftungen, Gewerkschaften bzw. Wirtschaftsverbänden, kirchlichen Trägern, entwicklungspolitischen Organisationen sowie den Ministerien zugemessen. Hier sind es nicht mehr als 10 Prozent aller befragten LehrerInnen, die eine Kooperation ausweiten oder initiieren möchten. Eine eindeutige Präferenz wird dabei den lokalen gegenüber nationalen und internationalen Institutionen und Organisation gegeben, was nachvollziehbar ist. Einerseits stehen so regionale Fragen im Mittelpunkt und andererseits scheint der Koordinationsaufwand viel geringer.

Für die Schulleitung fällt die Einschätzung von möglichen Kooperationspartnern anders aus (Abb. 9). An den ersten Positionen stehen ebenso die Träger der kommunalen Jugendarbeit, Betriebe und politische Mandatsträger. Aber auch die kommunale Verwaltung birgt für immerhin 23 Prozent Potenzial für eine Zusammenarbeit. SchulleiterInnen haben in ihrer täglichen Arbeit mit diesen Instanzen intensiven Kontakt, weshalb ihr Urteil in diese Richtung zeigt. Die FachberaterInnen wünschen sich mehr Zusammenarbeit mit politischen Mandatsträgern, den Trägern der kommunalen Jugendarbeit, aber eben auch mit internationalen Organisationen, wissenschaftlichen Einrichtungen, Umweltverbänden und politischen Stiftungen (ungefähr 20 Prozent) (Abb. 9).

Den beiden zwei zentralen ExpertInnen im Bereich der politischen Bildung wird eine sehr unterschiedliche Wertschätzung zuteil. Genießen die Landes- und Bundeszentrale für politische Bildung auf einer breiten Ebene relativ große Wertschätzung (besonders unter der Lehrerschaft), gelingt dies den politischen Stiftungen, die politische Bildungsarbeit ebenso anbieten, nur unter den FachberaterInnen (der Expertengruppe in der politischen Bildung an Schulen).

Abb. 9: Wunschkoooperationen, SchulleiterInnen und FachberaterInnen (Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent)



Eingesetzte Arbeitstechniken und Methoden

Zu einer Bestandsaufnahme der politischen Bildungsarbeit an Schulen zählt auch eine Einschätzung der methodischen Ausrichtung der Veranstaltungen. Wir haben den Befragten eine Reihe von Arbeitsformen und Methoden vorgelegt und sie gebeten auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen, wie häufig sie diese in der Schule im Rahmen politischer Veranstaltungen, die über den Unterricht hinausreichen, anwenden (nie, selten, ab und zu, häufiger). Aus diesen Angaben konnten in einer Faktorenanalyse die verschiedenen Methoden in einzelne Dimensionen zusammengefasst werden: so genannte Faktoren gruppieren demzufolge jeweils ähnlich eingeschätzte Methoden und Arbeitsformen, die auch auf einer gleichen inhaltlichen Ebene angesiedelt sind (siehe Tab. 2).

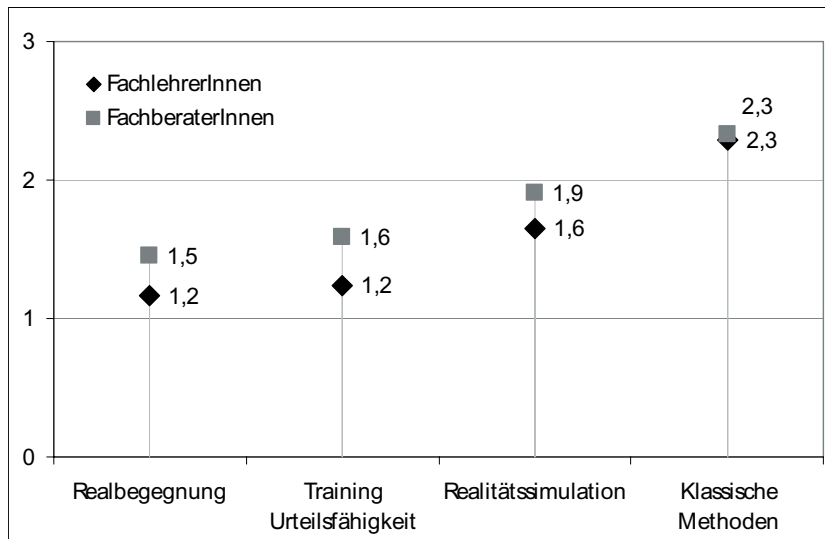
Methoden, welche ein Erfahrungslernen begünstigen, können heuristisch drei Bereichen zugeordnet werden: der Realbegegnung, der Realitätssimulation und dem produktiven Lernen (Ackermann, Moritz et al. 1992: 365f.). Diese Bereiche konnten auch in unseren Faktoren entdeckt werden (Tab. 2). Der erste Faktor enthält Methoden des Produktiven Lernens (z.B. Erstellung von Wandzeitungen, Medienproduktion) aber auch Methoden, die die Realität nachstellen/ simulieren (wie Rollenspiele, Durchführung von Diskussionen). Es sind allesamt Methoden, die einen größeren organisatorischen Aufwand voraussetzen, aber im Rahmen der Schule durchgeführt werden können. Der zweite Faktor stellt auf eine Realbegegnung ab. Dazu zählen u. a. Erkundungen, Interviews mit Zeitzeugen, Teilnahme an Schülerwettbewerben oder Lesungen. Diese erfordern ebenfalls großen organisatorischen und zeitlichen Aufwand, vor allem müssen sie mit externen Kooperationspartnern abgestimmt werden, zusätzlich werden Orte außerhalb der Schule aufgesucht. Der dritte Faktor beinhaltet Methoden, die klassisch auch im Unterricht eingesetzt werden, aber ein Erfahrungslernen weniger bzw. kaum ermöglichen (z. B. Referate, Arbeit an Texten). Der vierte Faktor umfasst Methoden, welche zwar auch die Realität simulieren (Zukunftswerkstatt, Dilemma-Methode), sie unterscheiden sich aber qualitativ nochmals von jenen des 1. Faktors. Bei der Zukunftswerkstatt geht es um das Abwägen von Entscheidungen, wie ein Problem zukünftig gelöst werden soll. Die Dilemma-Methode, welche auch ein Argumentationstraining einschließt, zielt auf moralische Urteile in Situationen ab, die durch ein Dilemma gekennzeichnet sind (z. B. Medikament für einen Kranken stehlen). Sie begünstigt insbesondere ein Training der Urteilsfähigkeit.

Tab. 2: Ergebnis Faktorenanalyse Methoden

Faktor bzw. Dimension	beinhaltete Methoden
1. Faktor ,Produktives Lernen und Realitätsimulation'	<ul style="list-style-type: none"> - Tages- und Wandzeitungen - Mind-Mapping/ Metaplan - Schülerwettbewerbe - Selbst organisiertes Lernen - Medienproduktion/ Theater spielen - Partner-/ Gruppenarbeit - Rollen-/ Plan-/ Konferenzspiele - Durchführung von Diskussionen - Argumentationstraining
2. Faktor ,Realbegegnungen'	<ul style="list-style-type: none"> - Erkundung, Exkursion - Reportage - Interviews, Zeitzeugengespräch - Teilnahme an Lesungen, Diskussionen - Durchführung von Umfragen - Schülerwettbewerbe
3. Faktor ,Klassische Unterrichtsmethoden'	<ul style="list-style-type: none"> - Referat - Arbeit an Texten, Quellen - Partner- und Gruppenarbeit
4. Faktor ,Training politischer Urteilsfähigkeit'	<ul style="list-style-type: none"> - Zukunftswerkstatt - Argumentationstraining - Dilemma-Methode

Für jede inhaltliche Dimension/Faktor haben wir einen Mittelwert berechnet und differenziert nach FachlehrerInnen und FachberaterInnen analysiert. Je größer der Mittelwert, desto häufiger werden die Methoden angewandt (Abb. 10). Klassische Methoden dominieren eindeutig, am seltensten werden ,Realbegegnungen' durchgeführt. Das überrascht, denn es handelt sich um Veranstaltungen, die über die alltägliche Form des Unterrichtes hinausreichen und dennoch kommen Methoden, die ein Erfahrungslernen begünstigen, relativ zu anderen Methoden seltener zum Einsatz. Die Vorreiter beim Erfahrungslernen sind die FachberaterInnen gegenüber den FachlehrerInnen. Sie beschäftigen sich aufgrund ihres Status verstärkt mit politischen Bildungsangeboten, was so auch in ihrer Lehrprofessionalität zum Ausdruck kommt.

Abb. 10: Faktorenmittelwerte der eingesetzten Methoden



Antwortvorgaben: 0=nie, 1=selten, 2=ab und zu, 3=häufiger

„Best Practice Programme“

Wir haben die FachlehrerInnen und FachberaterInnen gebeten, Maßnahmen zur politischen Bildung zu nennen und zu beschreiben, die ihnen am besten gefallen haben. Die Veranstaltungen, die besonders wert geschätzt und am häufigsten genannt wurden, beschäftigten sich mit geschichtlichen Themen, insbesondere mit der DDR sowie dem Nationalsozialismus als auch dem Holocaust und damit in Zusammenhang stehender Themen wie (Rechts)-Extremismus und Diskriminierung. Häufig wurde mit Museen und Gedenkstätten zusammengearbeitet, aber ebenso mit Familienangehörigen der SchülerInnen. Vorrangige Ziele drehten sich um Aufklärung und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, sowie Förderung von Toleranz, Empathie und sozialem Bewusstsein. An Gymnasien standen verstärkt Ziele im Mittelpunkt, die argumentative Fähigkeiten und Diskussionsbereitschaft fördern sollten. Als Arbeitsformen kamen vor allem Gruppenarbeit, Exkursionen (Museumsbesuche), Referate und Diskussionen zum Einsatz, ebenso Expertenanhörungen (wie z. B. Zeitzeugengespräche). Auch spielerische Formen wurden häufig erwähnt (z. B. Planspiele) sowie Methoden, wodurch SchülerInnen produktiv tätig sind (wie bei der Erstellung von Dokumentationen).

Besonders die deutsche Geschichte sowie (Rechts)-Extremismus sind in den sächsischen Schulen bearbeitete Themen politischer Bildung. Wunschthemen der Lehrenden kreisen ebenfalls um (Rechts)-Extremismus, zudem wird Aspekten internationaler Entwicklungen und der Arbeitswelt große Bedeutung beigemessen. Politische Beteiligung hingegen ist weder ein oft bearbeitetes Themengebiet noch wird es als Wunschthema häufig genannt. Für die FachberaterInnen sind ferner die Beschäftigung mit Massenmedien von Bedeutung, während SchulleiterInnen v.a. in den Bereichen Umweltschutz sowie Persönlichkeitsentwicklung Handlungsbedarf sehen. Außerunterrichtliche Bildungsangebote bringen einen hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand mit sich. Vornehmlich wählen die Lehrenden hier Exkursionen, zumeist werden Gedenkstätten und Kulturinstitutionen aufgesucht; Gemeinden und externe politische Bildungsstätten spielen eher eine nachrangige Rolle, während der Besuch von Gerichten eine mittlere, bei Mittelschulen stärker als an den Gymnasien akzentuierte Bedeutung hat. Als Kooperationspartner nennen die LehrerInnen sehr häufig Museen und Gedenkstätten, gleichwohl arbeiten sie auch oft mit den Zentralen für politische Bildung, politischen Mandatsträgern oder Betrieben zusammen. Verstärkt wünschen sie sich Zusammenarbeit vorzugsweise auf lokaler Ebene, z. B. mit Trägern der kommunalen Jugendarbeit sowie Betrieben und politischen Mandatsträgern. FachberaterInnen wünschen sich darüber hinaus verstärkte Kooperation auf internationaler Ebene. Dominiert wird politische Bildungsarbeit von klassischen Methoden, hingegen kommen ein Erfahrungslernen begünstigende Methoden seltener zum Einsatz und häufiger noch durch FachberaterInnen als durch FachlehrerInnen.

4.3 Politische Bildung und demokratische Schulkultur

Versteht man politische Bildung umfassend und bezieht jegliche Prozesse der politischen Sozialisation mit ein, so ist das Verhältnis zwischen Lehrerschaft und SchülerInnen von großer Relevanz. Ein demokratischer Umgang in den Räumen der Schule meint die Mitbestimmung der Schülerschaft bei der Gestaltung des Schullebens. Von Bedeutung sind dabei ein offenes Diskussionsklima, eine gegenseitige Wertschätzung und vor allem reale Partizipationschancen. Wir

haben versucht auf verschiedenen Ebenen zu erfassen, inwiefern eine demokratische Schulkultur an Sachsens Schulen umgesetzt wird.

Durch eine Reihe von Fragen (Skala des Civic Education Projektes) konnten wir erfassen, wie wichtig die Befragten verschiedene Lernziele für die SchülerInnen bewerten (Händle, Oesterreich et al. 1999; 2001). Durch eine Faktorenanalyse konnten diese zwei inhaltlichen Dimensionen zugeordnet werden (Tab. 3). Faktor 1 drückt den Wunsch aus, dass SchülerInnen lernen sollten, am Schulleben zu partizipieren, sei es dass sie die Lehrenden kritisieren dürfen oder versuchen sollten, ihre Interessen durchzusetzen. Dies entspricht einer demokratischen Gestaltung des Schullebens, wozu auch Solidarität in Form einer guten Klassengemeinschaft zählt. Der zweite Faktor gruppiert 2 Items, die betonen, dass SchülerInnen lernen müssten, den Anordnungen von Autoritäten Folge zu leisten; Lernziele, die einer demokratischen Schulkultur eher widersprechen.

Wie bewerten nun die Lehrenden beide Dimensionen? Der Mittelwert (MW) beim Faktor ‚partizipative Lernziele‘ liegt für alle Befragten bei 1,6 (Standardabweichung = SD bei 0,4), dass heißt die Lehrenden halten diese Lernziele für sehr wichtig bzw. eher wichtig⁵.

Der Durchschnitt für den zweiten Faktor liegt für alle Befragten bei 1,9 (SD 0,6). Die Anerkennung von Autoritäten wird demnach genauso für eher wichtig gehalten. Sowohl partizipative Lernziele als auch die inhaltlich entgegen gesetzten Lernziele ‚Anerkennung von Autoritäten‘ erlangen gleichermaßen große Zustimmung. Schule ist und bleibt, trotz demokratischer Ansprüche, ein Ort, der stark durch hierarchische Strukturen gekennzeichnet ist, die offensichtlich nicht durchbrochen werden. Das Bekenntnis zum demokratischen Umgang in der Schule bleibt offensichtlich zum Teil Lippenbekenntnis.

Die ‚Anerkennung von Autoritäten‘ wird an Gymnasien gegenüber Mittelschulen sowohl von den FachlehrerInnen (MW 2,1 versus 1,8) als auch SchulleiterInnen (MW 2,3 versus 1,9) für weniger wichtig erachtet. Tab. 3 unterstreicht nochmals die Differenzen zwischen den Einschätzungen der Lehrenden an Mittelschulen und Gymnasien.

Neben der Wichtigkeit von Lernzielen konnten die Befragten auch angeben, wie diese Lernziele denn im Rahmen ihrer Schule umgesetzt werden (1=vollständig, 2=in großem Umfang, 3=in geringem

Tab. 3: Lernziele, Antwortverhalten ‚sehr/eher wichtig‘ in Prozent, FachlehrerInnen

SchülerInnen sollten ... ¹	Mittelschule	Gymnasium
1. Faktor 'Partizipative Lernziele'		
die Schule als einen wichtigen Ort für demokratisches Handeln erfahren.	97,7	97,0
lernen, dass sie das Recht haben, Lehrende und Schulleitung zu kritisieren.	65,1***	76,5***
erkennen, dass Schülervertretung wichtig für die Durchsetzung ihrer Interessen ist.	97,3	97,3
erkennen, dass eine gute Klassengemeinschaft dem Einzelnen nützt.	98,8***	95,1***
lernen, auf berechtigten Forderungen zu bestehen.	88,9	89,1
2. Faktor 'Anerkennung von Autoritäten'		
lernen, den Anordnungen der Lehrenden Folge zu leisten.	91,3***	77,8***
lernen, dass die Lehrenden trotz Schülervertretung immer die Zügel in der Hand behalten.	68,4***	52,7***

*** Signifikanz $p < 0,001$ zwischen beiden Schulformen (Chi²)

¹ Antwortskala: 1=sehr wichtig, 2=eher wichtig, 3=weniger wichtig, 4=unwichtig

Maße, 4=überhaupt nicht). Der Durchschnitt für die Umsetzung partizipativer Lernziele liegt für SchulleiterInnen und FachlehrerInnen bei 2,2, d.h. in relativ großem Umfang. Die FachberaterInnen sind in ihrer Einschätzung etwas kritischer (MW 2,4). Auch die Schulleitung an Gymnasien sieht die Umsetzung demokratischer, partizipativer Ziele kritischer als jene an Mittelschulen (MW 2,3 versus 2,2).

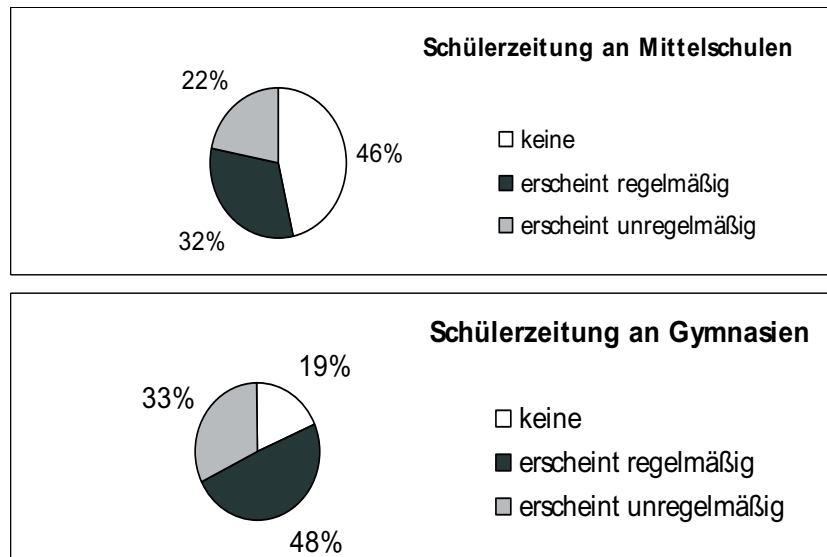
Der Mittelwert für die Umsetzung ‚autoritärer Lernziele‘ liegt ebenfalls bei 2,2 für alle Befragten, d.h. auch diese werden in relativ großem Umfang realisiert; an Gymnasien nach Angabe der Schulleitung jedoch seltener als an Mittelschulen (MW 2,4 versus 2,1).

⁵ Fragen wurden nach Skala bewertet: 1=sehr wichtig, 2=wichtig, 3=weniger wichtig, 4=unwichtig

Schülerzeitungen und gewählte Schülervertretungen

Als weitere Indikatoren für eine demokratische Schulkultur haben wir die Arbeit der Schülervertretung und die Etablierung von Schülerzeitungen in Schulen erfasst. An Mittelschulen berichten 46 Prozent der SchulleiterInnen, dass es keine Schülerzeitung gibt. An Gymnasien sieht es ganz anders aus, hier werden bei über 80 Prozent Schülerzeitungen verfasst.

Abb. 11: Schülerzeitungen an Mittelschulen und Gymnasien

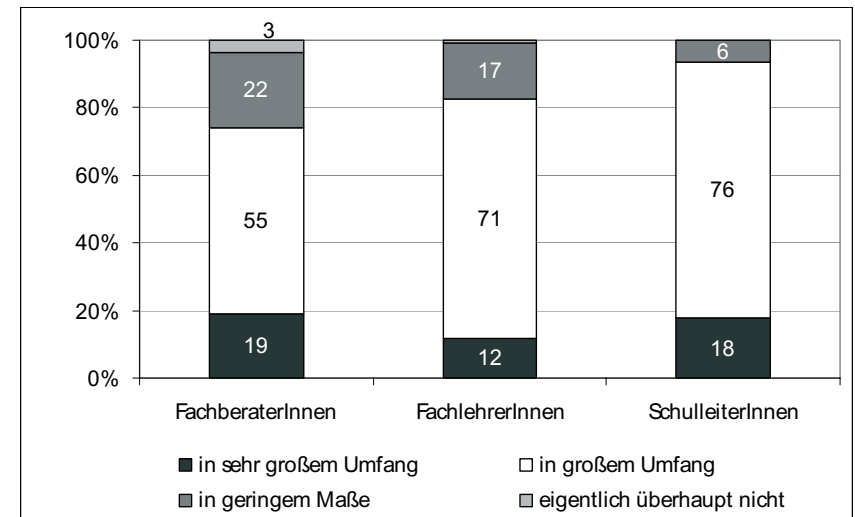


Eine gewählte Schülervertretung dagegen gibt es eigentlich an jeder Schule und dies bestätigten auch die meisten Schulen mit über 98 Prozent. Treffen finden nach Angaben der Schulleitung durchschnittlich 12-13-mal im Jahr statt, also ungefähr jeden Monat einmal. Wie jedoch die Interessen der gewählten Schülervertretung bei Entscheidungen zum internen Schulgeschehen tatsächlich berücksichtigt werden, da unterscheiden sich die Meinungen der Lehrenden ganz erheblich.

Hinsichtlich des tatsächlichen Einflusses der SchülerInnen auf das Geschehen in ihrer Schule ist die Gruppe der FachberaterInnen am

kritischsten bei ihrer Einschätzung. Hier sind es ein Viertel, die der Ansicht sind, dass die Schülermeinungen nur in einem geringen Maße bzw. überhaupt nicht interessieren. Auch die Lehrerschaft, deren unterrichtete Fächer politische Bildungsarbeit einschließen, ist teilweise skeptisch, hierzu zählen immerhin 17 Prozent. Die Schulleitung dagegen, die in den Versammlungen mit der Schülervertretung direkt in Kontakt tritt, ist beinahe komplett (94 Prozent) davon überzeugt, dass die Meinungen der SchülerInnen in den Versammlungen tatsächlich Berücksichtigung finden.

Abb. 12: Berücksichtigung von Interessen der Schülervertretung



Wem nun glauben geschenkt werden sollte, darüber ist schwer zu urteilen. Die Schulleitung ist durch die Teilnahme an den Versammlungen näher am Geschehen, jedoch sind sie durch die Nähe „blind“ gegenüber einigen Missständen, zudem müssen sie ihre Interessen in den Versammlungen vertreten. Die Lehrerschaft bildet hingegen ein externes, kritischeres und vielleicht objektiveres Urteil. Dennoch gelingt es offenbar einem Großteil der Schulen (nach Angaben der Befragten) die SchülerInnen tatsächlich einzubeziehen, nur in wenigen Schulen gelingt dies ‚eher kaum‘. Auf die Bedeutung von realen Partizipationschancen von SchülerInnen haben auch andere Untersuchungen hingewiesen und auch sie zeigten, dass Partizipa-

tionsgremien in Schulen nicht immer diesen Ansprüchen genügen (Schmidt 2002).

Bei welchen Themen arbeitet die gewählte Schülervertretung eigentlich mit? Bei einer offenen Fragestellung wurden hier am häufigsten die Gestaltung von Projekten bzw. Projekttagen/-wochen, die Organisation von Schul- und Sportfesten, die Hausordnung (z. B. auch saubere und rauchfreie Schule, Aufsicht) sowie die Schul(plan)gestaltung bzw. Schulentwicklung seitens der Schulleitung genannt. Weitere Themen sind, wenn auch seltener angegeben, die Ganztagsangebote der Schulen, Klassenfahrten/Exkursionen und Schulpartnerschaften sowie Evaluationen und Lehrer-Schüler-Konferenzen.

Demokratische Schulkultur bedeutet Mitbestimmung der Schülerschaft bei der Gestaltung des Schullebens. Allerdings erscheinen den Befragten partizipative Lernziele ebenso bedeutsam wie die Anerkennung von Autoritäten, wobei letzteres in deutlich größerem Maße für MittelschullehrerInnen zutrifft. Ebenfalls wird die tatsächliche Umsetzung beider Lernzielarten als relativ hoch und erneut eher höher von den Befragten an Mittelschulen eingeschätzt. Deutlich seltener als an Gymnasien gibt es an Mittelschulen überdies eine Schülerzeitung. Zwar existiert an jeder Schule eine monatlich tagende Schülervertretung, deren Interessen offenbar auch überwiegend – v.a. bei Themen, welche die Gestaltung und Organisation von Projekten/Festlichkeiten, die Hausordnung sowie die Schulentwicklung betreffen – einbezogen werden, doch bleiben FachberaterInnen und FachlehrerInnen im Hinblick auf eine tatsächliche Partizipation eher skeptisch. Schule bleibt also offenbar trotz demokratischer Ansprüche ein durch hierarchische Strukturen geprägter Ort.

4.4 Defizite und Problemlagen

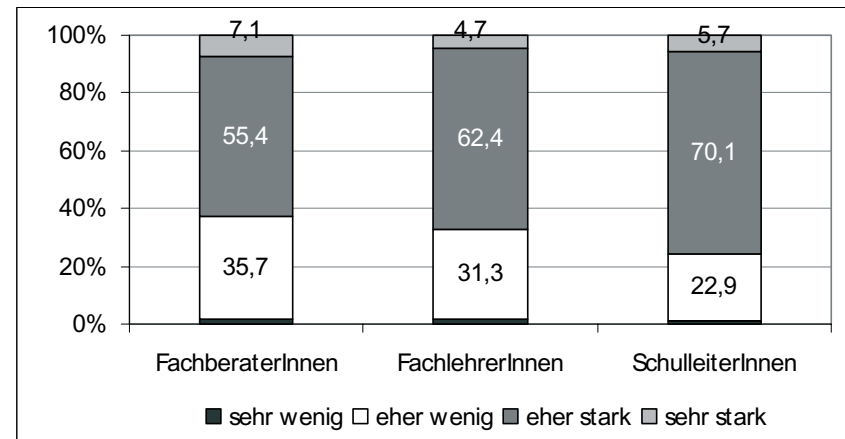
Wie schätzen die Lehrerinnen und Lehrer aber auch die Schulleitung die politische Bildung an ihren Schulen eigentlich selbst ein? Sind sie zufrieden mit ihrer Arbeit? Wo gibt es Probleme bei der Durchführung und Planung politischer Bildungsangebote? Wie bewerten sie die Unterstützung, die sie von ihren Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen sowie SchülerInnen erfahren? Fühlen sie sich gar in ihrer Arbeit behindert? Diese Themen sind Gegenstand dieses Kapitels.

Engagement und Qualität im Bereich politischer Bildung

Wir haben daher u.a. die Frage gestellt, wie sich die Schule, in der die Befragten tätig sind, eigentlich für Veranstaltungen im Bereich politischer Bildung engagiert (Abb. 13). Die Mehrheit der Befragten äußert, dass sich ihre Schule stark bzw. eher stark engagiert. Aber immerhin ein Drittel der FachberaterInnen und FachlehrerInnen ist kritischer und meint, dass das Engagement als sehr bzw. eher gering beschrieben werden kann. Weniger kritisch hält sich die Schulleitung, ist sie doch darauf bedacht, die eigene Schule nach außen positiv darzustellen; zudem ist politische Bildung ein weniger zentraler Schwerpunkt in ihrer alltäglichen Arbeit.

Zwar gibt es keine nennenswerten Differenzen zwischen Mittelschulen und Gymnasien, jedoch zwischen den LehrerInnen der verschiedenen Fächer. Bei den ReligionslehrerInnen sind es sogar 50 Prozent, die urteilen, ihre Schule engagiere sich nur wenig. Ein positiveres Urteil geben dagegen die LehrerInnen des Faches GRW, hier sind es nur 30 Prozent, die meinen, die eigene Schule bringe nur wenig Engagement für die politische Bildungsarbeit auf.

Abb. 13: Engagement der Schule für politische Bildungsveranstaltungen



Neben dem Engagement sollten die Befragten die Qualität der Umsetzung politischer Bildungsangebote an ihrer Schule einschätzen (Abb. 14). Auch hier gibt die Mehrheit der Lehrerschaft und Schul-

Abb. 14: Umsetzung politischer Bildungsveranstaltungen

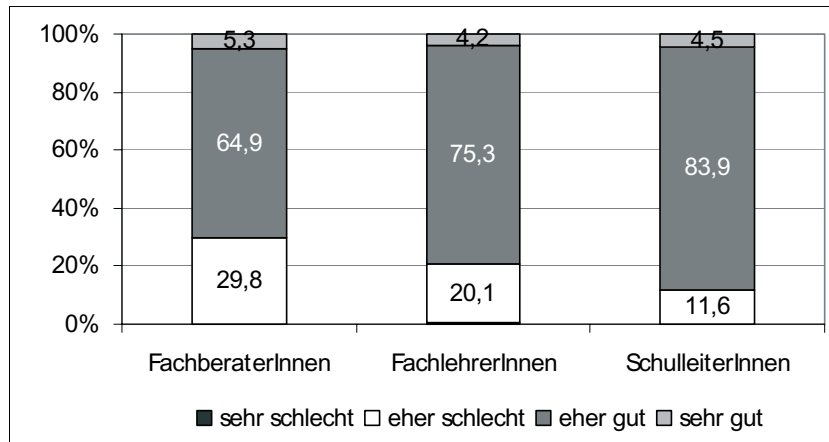
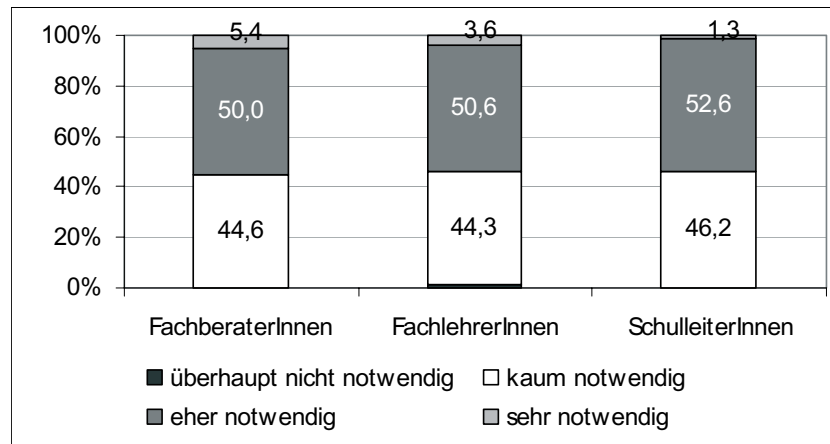


Abb. 15: Zukünftige Ausweitung politischer Bildung



leitung ein positives Urteil. Kritischer sind wieder die FachberaterInnen; 30 Prozent halten die Umsetzung für sehr bzw. eher schlecht. Dagegen sind es nur 10 Prozent bei der Schulleitung. Auch sind die ReligionslehrerInnen bei der Qualität der Umsetzung skeptischer als die LehrerInnen für GRW (37 Prozent gegenüber 13 Prozent finden Umsetzung sehr bzw. eher schlecht).

Halten die Befragten es für notwendig, die politische Bildungsarbeit ihrer Schule auszuweiten? Hier sind die Antworten gespalten. Etwas

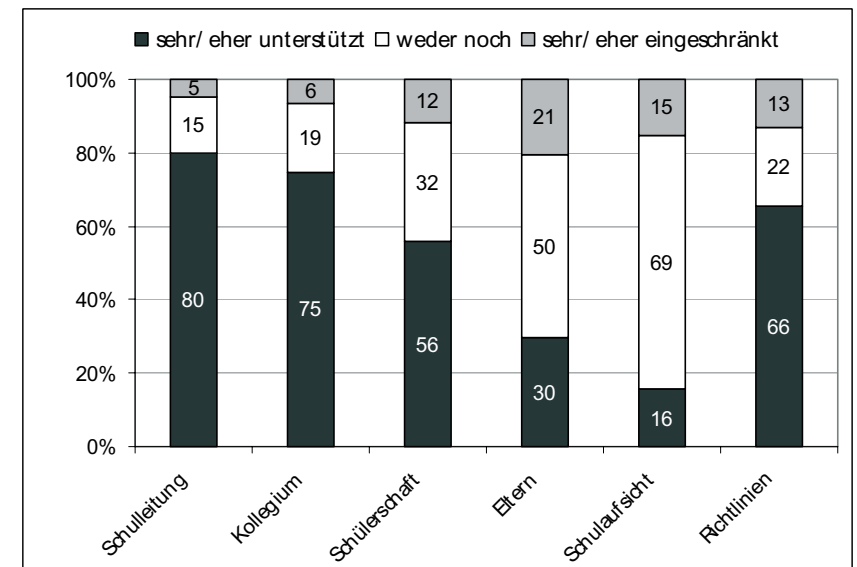
mehr als die Hälfte meint ja, es wäre sehr oder eher notwendig (54 Prozent), der andere große Teil ist der Meinung, dass dies für ihre Schule kaum oder nicht nötig sei. Ein großer Teil der Schulen ist jedoch grundsätzlich, so kann angenommen werden, für „ein Mehr“ an politischer Bildung an ihrer Schule bereit.

Unterstützung und Behinderung in der politischen Bildungsarbeit

Werden die LehrerInnen bei der Durchführung ihrer Veranstaltungen unterstützt und wenn ja, wie? Oder fühlen sie sich gar durch einige Personen/Institutionen in ihrer Arbeit eingeschränkt? Wir haben FachlehrerInnen und FachberaterInnen gebeten anzugeben, ob sie sich jeweils von der Schulleitung, dem Kollegium, der Schülerschaft, den Eltern, der Schulaufsicht oder den Rahmenrichtlinien/dem Lehrplan eingeschränkt bzw. unterstützt fühlen.

Abb. 16 zeigt die Antwortverteilung gemeinsam für FachberaterInnen und FachlehrerInnen, denn beide unterscheiden sich in ihrem

Abb. 16: Unterstützung oder Einschränkung bei der politischen Bildung, FachberaterInnen und FachlehrerInnen

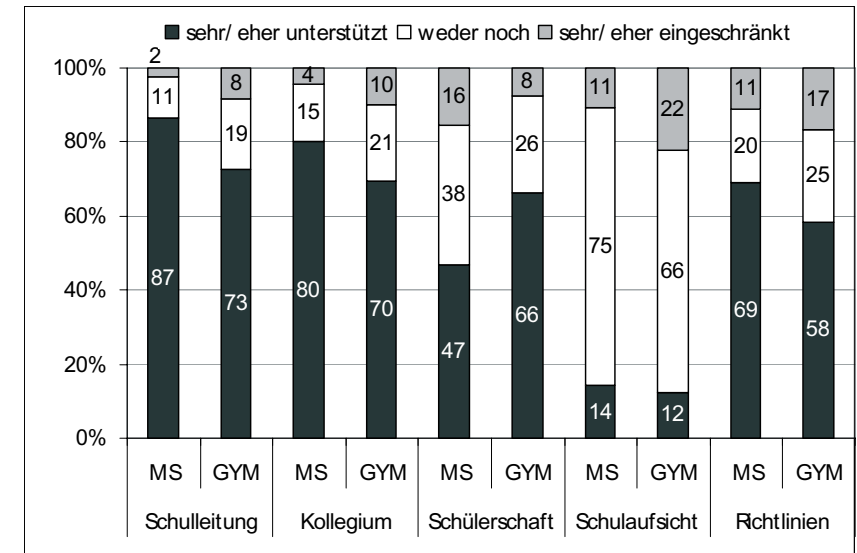


Antwortverhalten nur in einigen wenigen Punkten. In ihrer Arbeit unterstützt werden sie zu einem sehr großen Teil von der Schulleitung sowie den Kolleginnen und Kollegen. Auch der Lehrplan bzw. die Rahmenrichtlinien werden größtenteils als positiv bewertet, was zunächst überrascht, schränkt dieser doch die eigene Freiheit in der Unterrichtsgestaltung, so mag man auf den ersten Blick meinen, eher ein. Offensichtlich wird dies aber nicht nur negativ gesehen, denn Lehrpläne geben sowohl Orientierung als auch Strukturierung. Die Schulaufsicht wird in diesem Zusammenhang neutral eingeschätzt, man fühlt sich von ihr größtenteils weder unterstützt noch eingeschränkt. Die politische Bildungsarbeit von Schulen zu bewerten ist denn auch nicht ihre primäre Aufgabe.

Das Verhältnis gegenüber den Eltern ist ambivalent, immerhin 20 Prozent fühlen sich durch sie eingeschränkt und ein großer Teil weder unterstützt noch behindert. Dies kann auch negativ interpretiert werden, ist man doch gleichwohl auf die Akzeptanz und die Unterstützung von Eltern (z. B. in Form von Begleitpersonen auf Klassenfahrten) angewiesen. Auch das Urteil über die SchülerInnen fällt gemischt aus, etwas mehr als die Hälfte äußert sich aber, was Unterstützung betrifft, positiv. Das Urteil über die Schülerschaft fällt seitens der FachberaterInnen etwas positiver aus. FachberaterInnen bewerten auch das Verhalten der Schulaufsicht und die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne in dieser Hinsicht positiver als FachlehrerInnen. Dies mag an ihrer Schlüsselstellung liegen, wodurch sie an die Bildungsagentur stärker angebunden sind.

Ob sich FachlehrerInnen eher unterstützt oder eher eingeschränkt fühlen, dies differiert stark zwischen jenen an Gymnasien und Mittelschulen (Abb. 17). Die Unterstützung der Eltern wird zwar in beiden Schulformen gleich empfunden, doch es zeigen sich Unterschiede bei der Einschätzung der SchülerInnen. Jene an Gymnasien unterstützen nach Ansicht der Lehrenden die politische Bildungsarbeit stärker als die Schülerschaft an Mittelschulen. Anders sieht es aus, wenn man das Urteil über die Schulleitung und das Kollegium anschaut. GymnasiallehrerInnen fühlen sich von jenen weniger unterstützt, vielmehr eingeschränkt. Kritischer fällt das Urteil auch über die Schulaufsicht und die generellen Rahmenrichtlinien und den Lehrplan aus. Hier fühlen sich Lehrende an Gymnasien häufiger behindert, Lehrpläne sind für sie belastender als dies für die LehrerInnen an Mittelschulen der Fall ist.

Abb. 17: Unterstützung oder Einschränkung bei der politischen Bildung, FachlehrerInnen an Mittelschulen und Gymnasien



Problemlagen und Defizite

Wo liegen weitere Probleme und Defizite in der politischen Bildungsarbeit in Sachsens Schulen? Wir haben den Befragten eine Reihe von möglichen Problembereichen vorgegeben und sie gebeten anzugeben, wie sehr sie diesen persönlich zustimmen. In einer Faktorenanalyse konnten die Items zu insgesamt 3 inhaltlichen Dimensionen zusammengefasst werden (Tab. 4).

Der erste Faktor verweist auf einen Problembereich, der die *mangelnde Qualifikation und Motivation* der Lehrenden moniert: Fachkollegen interessieren sich nur wenig für politische Bildung, arbeiteten unzureichend zusammen und seien im Bezug auf politische Bildung verunsichert. Wegen fachfremden LehrerInnen leide auch die Qualität der Arbeit (Tab. 4). Dieser Dimension wird von SchulleiterInnen im Durchschnitt eher nicht zugestimmt, sie schenken ihren LehrerInnen Vertrauen (Abb. 18). Größer ist dagegen die Zustimmung von Seiten der FachlehrerInnen an Gymnasien und insbesondere von den FachberaterInnen. Sie sind häufiger der Meinung, dass die politische Bildungsarbeit zum Teil mit Defiziten konfrontiert sei, die in der

mangelnden Kompetenz und Motivation der Fachkolleginnen und Fachkollegen begründet liege. Insbesondere liege das an Lehrpersonen, die die Fächer fachfremd unterrichten, d.h. keine Fachlehrer-ausbildung inklusive Abschluss gemacht haben. Interessant ist auch, dass immerhin knapp die Hälfte der FachberaterInnen und FachlehrerInnen meint, die Lehrenden seien in der politischen Bildungsarbeit verunsichert. Die Vermittlung von politischem Wissen und politischer Urteilsfähigkeit scheint kein einfaches Unterfangen zu sein und Lehrende sind nicht selten gerade in diesem Bereich überfordert. Gerade hier müssten Fortbildungen ansetzen.

Ein zweiter Problembereich beschreibt und kritisiert die *strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen* an Schulen (Faktor 2, Tab. 4). Hier sind der enge zeitliche Rahmen, unzureichende finanzielle Unterstützung von politischer Bildung und die reglementierten Rahmenbedingungen (wie z.B. vorgegebene Lehrbücher) zu nennen. Auch die Priorität von Fachunterricht, die fächerübergreifende politische Bildung erschwert, zählt hierzu. Von allen Befragten wird dieser Defizitbereich am häufigsten genannt (Abb. 18), aber insbesondere von jenen, die damit tagtäglich in ihrer politischen Bildungsarbeit konfrontiert sind. Das sind FachlehrerInnen und FachberaterInnen und dies gleichermaßen an Mittelschulen wie Gymnasien. Wobei die Rahmenrichtlinien an Gymnasien etwas stärker unter Kritik stehen. Für knapp 80 Prozent der FachlehrerInnen ist aber der enge zeitliche Rahmen und das Fehlen von finanziellen Ressourcen belastend. Dies ist verblüffend, aber unterstützt umso mehr Bestrebungen, politische Bildung in Projekten außerhalb des Unterrichtes zu stärken, besonders im Rahmen von Ganztagsangeboten der Schulen, wo mehr Raum, Zeit und vielleicht auch finanzielle Mittel möglich sind.

Der letzte Defizitbereich liegt in der *Interesselosigkeit der Schülerinnen und Schüler* begründet und in der Ohnmacht, mit der die Institution Schule in der politischen Bildung konfrontiert ist (Faktor 3, Tab. 4 und Abb. 18). Mehr als 40 Prozent der FachlehrerInnen sind der Meinung, die Schule sei als Institution bei der politischen Bildung überfordert. 76 Prozent der MittelschullehrerInnen gegenüber 51 Prozent der FachlehrerInnen an Gymnasien sind der Meinung, dass Jugendliche kaum Interesse an Politik hätten. Dies ist natürlich ein hartes Urteil, was über die SchülerInnen gefällt wird. Vielleicht interessieren sich Schülerinnen und Schüler weniger für politische Institutionen, Verfahrensweisen, Parteien oder Politiker, aber doch

Tab. 4: Zustimmung ‚sehr bzw. etwas‘ zu Problembereichen und Defiziten, Antwortverhalten in Prozent, FachlehrerInnen

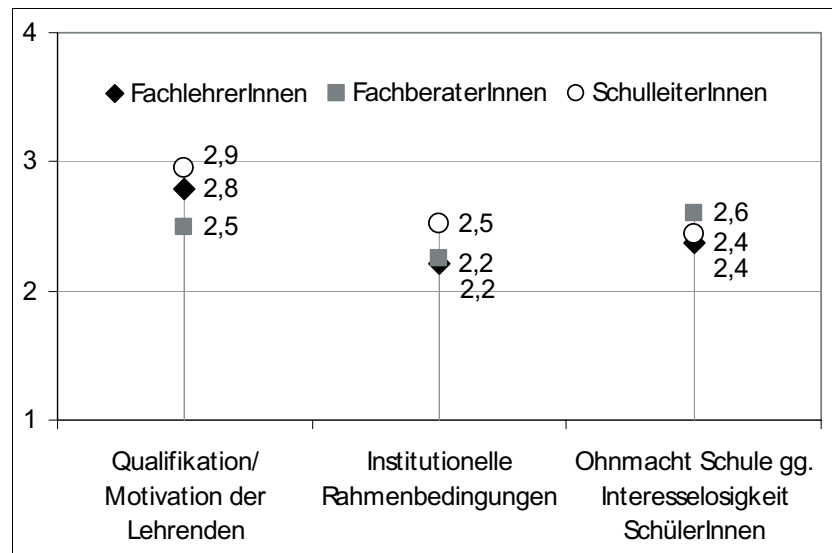
	Mittelschule	Gymnasium
1. Faktor ‚Fehlen von Qualifikation und Motivation der Lehrenden‘		
Interesselosigkeit der Fachkollegen.	29,3*	37,1*
Fachkollegen arbeiten kaum zusammen.	31,1**	42,6**
Politische Bildung leidet aufgrund fachfremder Lehrender.	48,6**	59,9**
Kontroverse Meinungen werden in Schule negativ sanktioniert.	11,3	10,8
Lehrende sind verunsichert.	47,6	54,7
2. Faktor ‚Ungünstige strukturelle, institutionelle, organisatorische Rahmenbedingungen‘		
Begrenzter zeitlicher Rahmen.	77,5	80,9
Rahmenrichtlinien, Vorschriften erschweren die politische Bildung (z.B. Lehrbücher).	43,4**	54,0**
Priorität von Fachunterricht erschwert politische Bildung.	51,0*	60,5*
Fehlen von finanziellen Ressourcen.	79,8	84,5
3. Faktor ‚Interesselosigkeit der SchülerInnen und Ohnmacht der Schule‘		
Die Schule ist als Institution in der politischen Bildung überfordert.	47,3	45,8
Jugendliche haben kaum Interesse an Politik.	76,2***	50,7***

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$ Signifikanz zwischen Schulform (Chi²)

Antwortvorgaben: 1=stimme sehr zu, 2=stimme etwas zu, 3=stimme weniger zu, 4=stimme überhaupt nicht zu

für die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen, was auch Politik ist. Es kommt also vor allem auf das ‚Wie‘ von politischer Bildung an und ob Schülerinteressen Beachtung finden. Die Gruppe der FachberaterInnen fällt in diesem Zusammenhang ein weniger kritisches Urteil, sie vertraut stärker auf die Institution Schule und das Interesse der SchülerInnen. Hier ist folglich eine Stärkung politischer Bildung, ihrer Zielsetzung und Ansprüche innerhalb von Schule notwendig. Dies kann den Schulen aber nur gelingen, wenn sie Ressourcen außerhalb der Schulen nutzen und sich von externen Kooperationspartnern unterstützen lassen.

Abb. 18: Faktorenmittelwerte hinsichtlich Defiziten und Problemen



Antwortvorgaben: 1=stimme sehr zu, 2=stimme etwas zu, 3=stimme weniger zu, 4=stimme überhaupt nicht zu

Wir haben zusätzlich in einer offenen Abfrage nach Problemen gefragt, denen die Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung von politischen Bildungsangeboten begegnet sind. Am häufigsten wurden auch hier die finanziellen Kosten (Reisekosten, Eintritts-/Teilnahmegebühren) und die damit einhergehenden Probleme und Reglementierungen (Abhängigkeit von Finanzierung durch Eltern)

genannt. Der zweite große Problembereich betraf den persönlichen zeitlichen Mehraufwand (Vor-/Nachbereitung, Durchführung) wie den Koordinationsaufwand mit KollegInnen (Unterrichtsausfall, Vertretung, enger Zeitplan) innerhalb der Schule. Als häufig problematisch wurde auch die Abstimmung, Koordination und Organisation mit Institutionen außerhalb der Schule empfunden (Kooperationswilligkeit, Unzuverlässigkeit, geeignete Veranstaltungen finden, Terminkoordination etc.). Für einige sind auch die weiten Anreisewege und schlechten Verkehrsverbindungen ein Hindernis, was insbesondere für ländliche Gebiete zutreffen mag. In diesem Zusammenhang wurden eine mangelnde Kooperation der Eltern oder der Schulleitung sowie die bürokratischen Reglementierungen relativ selten beklagt.

Die Mehrheit der Befragten und insbesondere die Schulleitung beurteilt das Engagement ihrer Schule im Bereich politischer Bildung sowie dessen Qualität positiv. Innerhalb der Lehrerschaft sind es vornehmlich die LehrerInnen des Faches GRW, die sich einem positiven Urteil anschließen. Kritischer sind v.a. FachberaterInnen sowie ReligionslehrerInnen. Hilfe und Unterstützung erfahren FachberaterInnen und FachlehrerInnen in der politischen Bildungsarbeit eigenen Angaben zufolge insbesondere von Schulleitung und Kollegium, aber auch durch die rechtlichen Rahmenrichtlinien/Lehrpläne. Allerdings fühlen sich GymnasiallehrerInnen hierdurch stärker eingeschränkt. Das Verhältnis zur Elternschaft ist ambivalent, wohingegen das Urteil für die SchülerInnen eher positiv ausfällt, insbesondere an Gymnasien. Die Schulaufsicht verhält sich weder besonders unterstützend noch behindernd. Mangelnde Qualifikation und Motivation der Lehrenden wird insgesamt eher selten bemängelt, wenngleich darüber an Gymnasien und auch von FachberaterInnen etwas häufiger geklagt wird als an Mittelschulen. Allerdings fachfremd unterrichtende Lehrpersonen stellen einen Kritikpunkt dar. Dagegen werden strukturelle wie institutionelle Rahmenbedingungen am häufigsten moniert, v.a. an ausreichend finanziellen Ressourcen fehlt es offensichtlich. Finanzielle Hürden, der zeitliche sowie der Koordinationsaufwand mit KollegInnen innerhalb und mit Institutionen außerhalb der Schule werden als besonders problematisch bei der Planung und Durchführung von politischen Bildungsangeboten betrachtet.

4.5 Zukunftswünsche

Wie sollte politische Bildung in Sachsens Schulen zukünftig aussehen? Was müsste verändert werden, wo ist Unterstützung und besonderer Handlungsbedarf notwendig? Die Meinungen der Lehrenden auf diese Fragen könnten wichtige Hinweise für eine zukünftige Ausrichtung politischer Bildung geben.

60 Wir haben sie deshalb gebeten, eine Reihe von möglichen Verbesserungsvorschlägen auf einer vierstufigen Skala nach ihrer Wünschbarkeit zu bewerten (von sehr wünschenswert bis überhaupt nicht wünschenswert). Diese konnten wiederum durch eine Faktorenanalyse in drei inhaltlich ähnliche Dimensionen zusammengefasst werden (Tab. 5).

Ein erster Faktor fordert Veränderungen innerhalb der Schulen. Dazu zählen die Ausweitung politischer Bildungsangebote seitens der LehrerInnen außerhalb des Unterrichtes, eine Ausweitung der Kooperation der Fächer untereinander, Projektstage/ -wochen zur politischen Bildung in den Schulen, Erhöhung des Stundenanteils sowie die wissenschaftliche Evaluation der Bildungsarbeit. Der zweite Faktor bekräftigt eine Stundenentlastung der Lehrenden sowie die finanziell stärkere Unterstützung politischer Bildungsangebote. Der dritte Faktor thematisiert die Ausweitung von politischen Bildungsangeboten in der Schule durch externe Kooperationspartner. Hierzu zählt auch der Austausch der SchülerInnen mit politischen Mandatsträgern und die Ausweitung und Verbesserung von Fortbildungsmaßnahmen. Insgesamt stellt der dritte Faktor auf Veränderungen der Bedingungen außerhalb der Schule ab (extern).

Jedem Faktor fällt seitens der Befragten eine unterschiedliche Wertschätzung (Wünschbarkeit) zu. Tab. 5 dokumentiert die Antwortverteilung der FachlehrerInnen für jede einzelne Maßnahme und Abb. 19 die Faktormittelwerte für alle Befragtengruppen.

Alle Maßnahmen erreichen bis auf die wissenschaftliche Evaluation politischer Bildungsmaßnahmen in den Schulen eine hohe bis sehr hohe Wertschätzung. An Mittelschulen wünscht man sich zudem stärkere interne Kooperationen und an Gymnasium nochmals häufiger die qualitative und quantitative Verbesserung von Fortbildungsmaßnahmen (Tab. 5).

Tab. 5: Verbesserungsmaßnahmen, Antwortverhalten ‚sehr bzw. eher wünschenswert‘ in Prozent, FachlehrerInnen

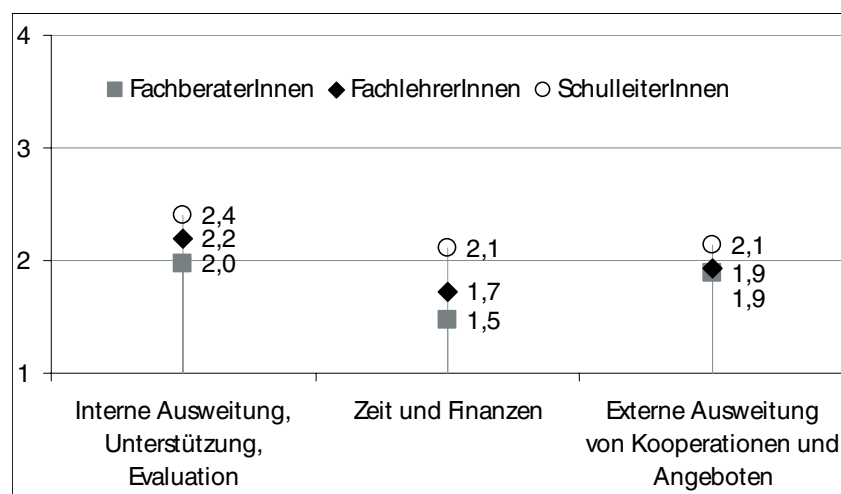
1. Faktor ‚Interne Ausweitung, Unterstützung, Evaluation‘	
Erhöhung Stundenanteil der Fächer mit politischem, sozialem, geisteswissenschaftlichem Hintergrund.	81,3
Ausweitung schulinterner Angebote von LehrerInnen außerhalb des regulären Unterrichtes	67,9
Jährliche Projektstage/ -wochen zur politischen Bildung	72,8
Ausweitung der Kooperation der Fächer untereinander, auch wenn dies Mehrarbeit für LehrerInnen bedeutet	73,0
Wissenschaftliche Evaluation der schulischen politischen Bildung	42,2
2. Faktor ‚Zeit und Finanzen‘	
Stundenentlastung für LehrerInnen für die Betreuung von politischen Bildungsangeboten	90,7
Ausweitung finanzieller Unterstützung in Schulen	94,6
3. Faktor ‚Externe Ausweitung, Kooperation, Veranstaltungen‘	
Ausweitung politischer Bildungsangebote in der Schule von politischen Initiativen, Organisationen, Stiftungen.	79,3
Diskussion und Austausch mit politischen Mandatsträgern und SchülerInnen in der Schule.	85,6
Qualitative, quantitative Ausweitung von Fortbildungen	81,3

Antwortskala: 1=sehr wünschenswert, 2=eher wünschenswert, 3=weniger wünschenswert, 4=überhaupt nicht wünschenswert

Werden die Faktormittelwerte betrachtet (Abb. 19), so genießt die größte Unterstützung insgesamt der Faktor ‚Zeit und Finanzen‘. Vor dem Hintergrund von Stellen- und Mittelkürzungen ist dieses Er-

gebnis nachvollziehbar. Den Lehrenden wäre daher vorrangig eine größere finanzielle Stützung der Bildungsangebote wichtig und eine Wertschätzung des zusätzlichen Aufwandes in Form von Stundenentlastungen. Dies betonen vor allem die FachberaterInnen und FachlehrerInnen, denn sie tragen den zusätzlichen zeitlichen Aufwand. Die Wünschbarkeit externer Veränderungsmaßnahmen nimmt eine Mittelposition ein, aber auch diese genießen eine sehr hohe Wertschätzung (vgl. Tab. 5). Insbesondere könnten sich die Lehrenden einen häufigeren Austausch zwischen SchülerInnen und politischen Mandatsträgern (85 Prozent) vorstellen, wodurch Politik und das Leben eines Politikers persönlich kennen gelernt werden könnte.

Abb. 19: Faktorenmittelwerte hinsichtlich Veränderungsmaßnahmen



Antwortskala: 1=sehr wünschenswert, 2=eher wünschenswert, 3=weniger wünschenswert, 4=überhaupt nicht wünschenswert

Umgestaltungen innerhalb der Schulen stehen zwar nur an dritter Position, sie werden aber dennoch gewünscht. Vor dem Hintergrund, dass Veränderungen, die die eigene Tätigkeit konkret betreffen, generell eher schwer akzeptiert werden, ist die Wertschätzung schulinterner Umgestaltungen verblüffend. Die Lehrenden sind demzufolge bereit und gesucht, ihre Arbeit qualitativ und quantitativ zu verbessern. Mit über 70 Prozent sind es vor allem die jährlichen Projekttag sowie die internen Kooperationen, die zukünftig sehr bzw. eher gewünscht werden. Über 80 Prozent sind auch einer Stundenauswei-

tung der Fächer nicht abgeneigt, die Akzeptanz von wissenschaftlichen Begleitungen und Evaluationen ist jedoch mäßig. Generell gilt für sie aber, dass ein Mehraufwand zeitlich oder finanziell auch ausgeglichen werden sollte.

Die Veränderungsmaßnahmen werden generell stärker von FachberaterInnen gefolgt von FachlehrerInnen in Erwägung gezogen, die Schulleitung ist insgesamt zurückhaltender, hat sie doch mehr als nur politische Bildungsziele umzusetzen.

Die Zukunftswünsche betrafen bisher vor allem die Arbeit der Lehrenden. Doch welche Zukunftswünsche hat man für die SchülerInnen? Wie empirische Studien zeigten, begegnet ein großer Teil der Jugendlichen den Parteien, PolitikerInnen, politischen Institutionen und der aktuellen Demokratie in Deutschland mit einer teils sehr kritischen Haltung und nicht selten mit Desinteresse. Höhere Wertschätzung erlangen Institutionen der nicht-etablierten Politik, Engagement mobilisieren sie bei jugendzentrierten Themen sowie für sozial schwache und benachteiligte Menschen (vgl. Kapitel 2.2). Jugendliche für politische Themen zu begeistern, ist daher keine einfache Aufgabe. Eine Teilnehmerorientierung und Berücksichtigung von Teilnehmerinteressen sind in der politischen Bildung daher von zentraler Bedeutung, ebenso didaktische Methoden, die ein Erfahrungslernen ermöglichen.

Wir haben die Lehrenden daher als Expertengruppe gefragt, durch welche Bildungsmaßnahmen sich Jugendliche für Politik interessieren könnten. Dafür haben wir ihnen eine Reihe von Vorschlägen vorgelegt, die sie auf einer vierstufigen Skala von ‚Jugendliche könnten sich sehr interessieren‘ bis ‚Jugendliche könnten sich überhaupt nicht interessieren‘ bewerten sollten. Diese konnten wiederum in einer Faktorenanalyse 4 inhaltlichen Dimensionen zugeordnet werden (Tab. 6).

Die Bildungsmaßnahmen, die sich zum Faktor 1 gruppieren lassen, stellen auf eine *Vermittlung von Informationen* zu politischen Institutionen und Verfahren sowie eine kritische Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten ab. Faktor 2 ermöglicht einen *Realkontakt* mit Politik (Institutionen, Politiker) bzw. eine Realbegegnung mit jugendlichen Ausländern (als Maßnahme gegen Rassismus). Faktor 3 beinhaltet das ‚politische‘ Tätigsein und das Engagement der Jugendlichen in ihrem *lokalen Umfeld* (z.B. bei der Schülerzeitung/-vertretung, den demokratischen Umgangsformen in der Schule oder der Lösung lokaler Probleme).

Tab. 6: ‚Bildungsmaßnahmen für Jugendliche, die Interesse für Politik fördern könnten‘, Antwortverhalten in Prozent, FachlehrerInnen

Jugendliche könnten sich sehr bzw. eher Interessieren durch ... ¹	Mittelschule	Gymnasium
1. Faktor ‚Information und kritische Auseinandersetzung‘		
Anleitung zur kritischen Presselektüre.	54,9***	69,4***
Informationen über politisches System.	36,9***	50,9***
Besuch politischer Veranstaltungen.	48,5**	59,2**
Vergleichende Diskussion Parteiprogramme.	22,4***	40,7***
2. Faktor ‚Realkontakt zu Politikern, Institutionen, Ausländern‘		
Besuch von Institutionen (z.B. Parlament).	97,5	97,1
Projekte mit ausländischen Jugendlichen.	88,3	91,7
Mitarbeit in Jugendparlamenten/-senat.	59,6	66,1
Kennen lernen/ Diskussion mit Politikern.	74,5	79,1
3. Faktor ‚Mitarbeit auf lokaler Ebene/Schule‘		
Mitarbeit bei der Schülerzeitung.	78,8	76,1
Mitarbeit Lösung lokaler Probleme.	89,6*	84,7*
Förderung/ Praktizierung demokratischer Umgangsformen in der Schule.	82,2	85,5
Mitarbeit in der Schülervertretung.	85,9*	78,5*
4. Faktor ‚Politische Eigenaktivität/ Anregung‘		
Teilnahme an Demonstrationen.	41,5	47,1
Konfrontation mit Armut (z. B. Dritte-Welt-Partnerschaften).	71,7	75,1
Teilnahme an Plan-/ Konferenzspielen von politischen Initiativen, Organisationen, Stiftungen.	60,4***	74,6***

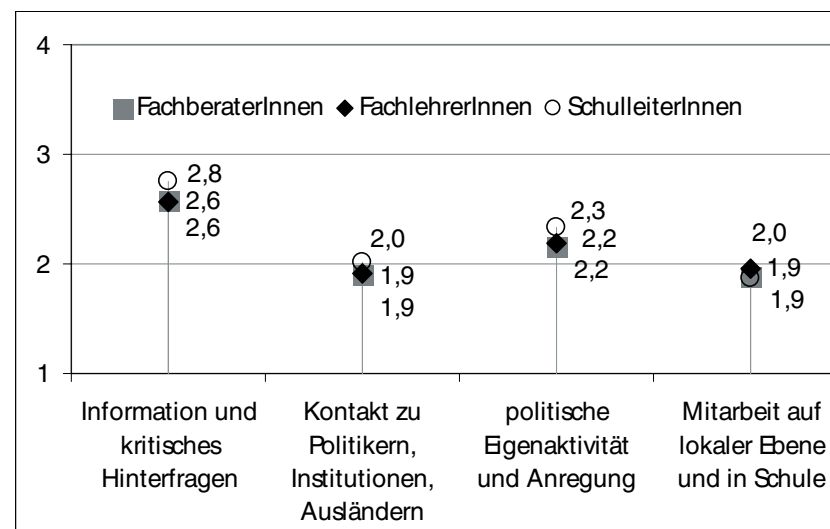
*** p<0,001, ** p<0,01. * p<0,05 Signifikanz zwischen Schulform (Chi²)

1 Antwortskala: 1=sehr interessieren, 2=eher interessieren, 3=weniger interessieren, 4=überhaupt nicht interessieren

Die in Faktor 4 gruppierten Bildungsmaßnahmen lassen die *politische Eigenaktivität* der Jugendlichen zu bzw. regen sie dazu an, sie bleiben jedoch nicht auf lokaler Ebene begrenzt (z. B. in Form von Demonstrationen, Dritte-Welt-Partnerschaften, Teilnahme an Simulationsspielen).

Betrachtet man sich zunächst die Mittelwerte der Faktoren, so werden zum einen Differenzen zwischen den Befragten deutlich, zum anderen unterscheiden sich die Maßnahmen nach ihrem antizipierten Erfolg, Jugendliche für Politik zu interessieren, ganz erheblich (Abb. 20).

Abb. 20: Faktorenmittelwerte über Bildungsmaßnahmen



Antwortvorgaben: 1=sehr interessieren, 2=eher interessieren, 3=weniger interessieren, 4=überhaupt nicht interessieren

Durchgängig am erfolgreichsten ist nach Einschätzung der Lehrenden politische Bildung, wenn auf lokaler Ebene SchülerInnen demokratisch partizipieren können (Faktor 3), insbesondere wird die Mitarbeit bei der Lösung lokaler Probleme genannt und dies auch etwas häufiger an Mittelschulen (Abb. 20 und Tab. 6). Dieses Ergebnis ist leicht nachvollziehbar, kann politische Bildung doch nicht abstrakt vermittelt werden, sondern muss die Interessen der jugendlichen TeilnehmerInnen berücksichtigen. Und diese beziehen sich meist auf

den Ort, an dem sie leben und lernen. Politische Bildung hat zudem das Ziel, eigene Interessen zu erkennen und vertreten zu können.

Als ebenso Erfolg versprechend wird politische Bildungsarbeit eingeschätzt, wenn sie eine Realbegegnung, sei es mit Politikern, Institutionen oder Ausländern, initiiert (Faktor 2), besonders hoch bewertet werden der Besuch von politischen Institutionen (z.B. Parlamenten) und der Kontakt zu ausländischen Jugendlichen (Tab. 6). Durch solche Exkursionen oder Begegnungen wird ermöglicht, politische Abläufe persönlich kennen zu lernen und nachzuvollziehen. Vorurteile können im Kontakt mit Ausländern abgebaut werden. Erst wenn Sachverhalte für die SchülerInnen auch persönlich erfahrbar sind, können sie für sie bedeutsam werden und zu einer Auseinandersetzung anregen.

Die Ermöglichung von politischer Eigenaktivität bzw. die Anregung dazu nimmt eine mittlere Position ein, dessen Erfolg seitens der Schulleitung nochmals kritischer gesehen wird (Abb. 20). Während die Konfrontation und das Engagement für sozial schwache Menschen in Armut hoch bewertet werden, ist man skeptischer gegenüber der Teilnahme an Demonstrationen (Tab. 6). Das Ergebnis zeigt womöglich in diese Richtung, da Lehrenden im Rahmen der Schule die Aufforderung oder Einladung der SchülerInnen zu Demonstrationen generell versagt ist. In spielerischer Form politisch eigenaktiv zu sein, wird an Gymnasien generell als positiver eingeschätzt (Tab. 6). Warum dies für Mittelschulen eher abgelehnt wird, ist unklar. Möglicherweise wird als Voraussetzung für Plan- und Konferenzspiele ein umfangreiches Hintergrundwissen über politische Sachverhalte angenommen, was für SchülerInnen an Mittelschulen nach Ansicht der Lehrenden eher als ungeeignet erscheinen könnte.

Faktor 4 ‚Informationsvermittlung und kritische Auseinandersetzung‘ mit politischen Sachverhalten wird tendenziell als weniger interessant für die Jugendlichen eingeschätzt (Abb. 20), insbesondere wird die Auseinandersetzung mit Parteien und ihren inhaltlichen Programmen und Vorstellungen als wenig Erfolg versprechend angesehen. Vor allem wird diese Form von Lehrenden an Mittelschulen kritisch eingeschätzt (Tab. 6). Dass diese Form politischer Bildungsarbeit gegenüber der Mitarbeit auf lokalen Ebenen, Exkursionen oder Methoden, die die Eigenaktivität fördern, schlecht abschneidet, ist leicht nachzuvollziehen, wirkt politische Bildung doch in dieser Form trocken und abstrakt. Auch scheinen jugendzentrierte Themen weniger Platz zu finden.

Gefahr besteht aber, wenn Wissensvermittlung über Politik generell als uninteressant seitens der Lehrenden eingeschätzt wird. Denn auch hier ist die Art und Weise der Vermittlung entscheidend. Wenn Informationen über das politische System und über politische Sachverhalte abstrakt und ohne Anknüpfung an die individuellen Interessen der Jugendlichen vermittelt werden, ist nachvollziehbar, dass SchülerInnen dafür wenig zu begeistern sind. Um politische Urteile zu fällen, die eigene Interessenlage zu erkennen und durchzusetzen, braucht es aber zunächst grundlegendes Wissen über politische Zusammenhänge und kritische Urteilskompetenzen.

Eine größere finanzielle Unterstützung und Stundenentlastungen werden durchweg von allen Befragten am häufigsten gewünscht, allerdings in deutlich stärkerem Ausmaß von FachberaterInnen und FachlehrerInnen, wie überhaupt die Schulleitung vergleichsweise zurückhaltend mit Veränderungswünschen ist. An externen Veränderungsmaßnahmen wird vorrangig ein vermehrter Austausch zwischen SchülerInnen und politischen Mandatsträgern gewünscht. An Gymnasien steht ferner die Verbesserung von Fortbildungsmaßnahmen im Vordergrund, während die Ausweitung interner Kooperationen verstärkt an Mittelschulen erwünscht ist. Umgestaltungen innerhalb der Schulen werden ebenfalls angestrebt, wenn auch seltener als andere Maßnahmen. Insbesondere eine Stundenausweitung der Fächer wird mehrheitlich gefordert. Um das Interesse der Jugendlichen an Politik zu erhöhen, schlagen die Befragten vor, die Mitarbeit der SchülerInnen auf lokaler Ebene zu fördern oder vermehrt Realbegegnungen zu organisieren, v.a. Besuche von politischen Institutionen und Projekte mit ausländischen Jugendlichen werden präferiert. Der Teilnahme an Demonstrationen wird geringer Erfolg zur Entwicklung von Interesse beigemessen, ähnliches gilt für eine abstrakte Auseinandersetzung mit politischen Themen allgemein in Form von Wissensvermittlung und kritischem Hinterfragen sowie für die Auseinandersetzung mit Parteiprogrammen im besonderen, v.a. aus Sicht der Mittelschullehrenden. Dagegen erscheinen ein Engagement für sozial schwache Menschen oder für GymnasiallehrerInnen öfter auch spielerische Formen politischer Aktivität für Jugendliche besser geeignet.

5. Fazit und Entwicklungsperspektiven

Ziel der Studie war es, politische Bildungsarbeit an sächsischen Gymnasien und Mittelschulen durch eine Befragung von FachlehrerInnen und FachberaterInnen ausgewählter Fächer sowie SchulleiterInnen zu untersuchen.⁶

68

Politische Bildung kommt an Sachsens Schulen einerseits im Rahmen des Fachunterrichtes, insbesondere der Fächer Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft⁷, Geschichte, Ethik sowie Religion zum Tragen, andererseits außerhalb der regulären Schulstunden, wie bspw. in Projektarbeiten oder auf Klassenfahrten, worauf die Studie besondere Aufmerksamkeit legte. Denn gerade hier wird SchülerInnen ein Realkontakt zu Themenfelder der Politik ermöglicht bzw. werden sie selbst produktiv tätig.

Was sind die zentralen Befunde und welche Empfehlungen können für die zukünftige Gestaltung politischer Bildung in Sachsens Schulen abgeleitet werden?

Politische Bildung hat das primäre Ziel politische Urteils- und Handlungsfähigkeit jedem Einzelnen zu vermitteln sowie Engagement- und Partizipationsbereitschaft zu fördern. Sie bietet den Rahmen, sich mit aktuellen politischen Problemlagen, dem demokratischen Gesellschaftssystem sowie wirtschaftlichen und rechtlichen Fragen zu beschäftigen. Die Orientierung der sächsischen Lehrkräfte in ihrer Arbeit ist dabei vor allem auf die kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit ihrer SchülerInnen ausgerichtet. Die Anregung zur politischen Beteiligung stellt für sie dagegen nur ein sekundäres Ziel dar. Hierbei sind die Lehrenden deutlich zurückhaltend, auch bezüglich des politischen Engagements der SchülerInnen im Bereich der Schule. Eine Demokratie kommt ohne das Engagement ihrer BürgerInnen aber nicht aus. Die Anregung zur politischen Beteiligung sollte daher künftig wesentliches Ziel in Sachsens Schulen sein und auch stärker gefördert werden. Sicherlich kann politische Bildung nicht alle Jugendlichen für die obersten politischen Arenen interessieren oder motivieren, doch aber für die Erfahrungen mit Politik in der Lebenswelt, zum Beispiel der Lebenswelt Schule (Oser, Reichenbach 2000).

Zu Bedenken ist ebenfalls die sehr starke Ausrichtung der sächsischen Lehrkräfte auf die Vermittlung grundlegender Werte und moralischer Prinzipien. Politische Urteile sind natürlich Werturteile und

Kinder und Jugendliche sollten sich mit Wertfragen beschäftigen, um politische Urteils Kompetenzen zu erwerben. Politische Bildung darf aber nicht als ‚moralische Mission‘ im Hinblick auf eine bessere Gestaltung des gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Zusammenlebens begriffen werden (Sander 2007b, Reinhardt 2007: 375f.). Der ‚Beutelsbacher Konsens‘ fordert eine selbst bestimmte Auseinandersetzung mit dem Wirklichkeitsbereich Politik und lässt die Urteile, zu denen SchülerInnen und Schüler kommen, generell offen. Viele empirische Studien (vgl. Kapitel 2.3) machten auf Tendenzen zur Moralisierung in der politischen Bildungsarbeit aufmerksam. Die Ergebnisse für die sächsischen Schulen können ähnlich gedeutet werden. Tendenzen zur Moralisierung müssen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse interpretiert, reflektiert und auch überdacht werden. Die moderne Gesellschaft zeichnet sich durch ein geringes Vertrauen gegenüber etablierten staatlichen Institutionen zu Gunsten von Wünschen nach mehr Partizipation vor allem im sozialen Nahraum aus. Damit sind Schulen besonders konfrontiert und herausgefordert, da hier die junge und ältere Generation, also Schüler- und Lehrerschaft, zusammentreffen. Schulen können diesen Anerkennungs- und Legitimationsproblemen aber begegnen, indem sie eine „diskursive Kultur“ im Sinne eines „öffentlichen Aushandelns“ schaffen, wo nicht Konsens oder moralische Appelle das primäre Ziel sein dürfen, sondern das Aushalten von und der Umgang mit „DisSENS“ im Vordergrund stehen muss (Oser, Reichenbach 2000).

69

Die politische Bildungsarbeit, welche über die herkömmliche Schulstunde oder das Klassenzimmer hinaus reicht, war vorrangiges Untersuchungsziel. Die sächsischen Schulen bearbeiten in diesem Rahmen sehr häufig geschichtliche Themen, wie die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust. Es verwundert nicht, dass meist Gedenkstätten und Museen mit den SchülerInnen aufgesucht werden und Kooperationen mit Kulturinstitutionen in der politischen Bildung bestehen. Die Beschäftigung mit einem politischen Staatsgebilde schließt zweifelsohne auch die politische Geschichte ein um nicht zuletzt eine Erinnerungsgemeinschaft zu konstituieren (Oser, Reichenbach 2000). Vor dem Hintergrund jedoch, dass Jugendliche sich nur sehr wenig für politische Institutionen, Strukturen und Prozesse interessieren und nicht selten große Unkenntnis vorliegt, verwundert, dass dies Studie zeigen konnte, dass außergewöhnliche Lernorte, wie Parlamente, Gemeinde- bzw. Stadtteilämter oder Gerichte, bei Exkursionen und Klassenfahrten nur eine geringe Rolle spielen und nicht intensiver aufgesucht werden. Gerade durch Realbegegnungen mit

⁶ Die einbezogenen Fächergruppen sind: GRW, Religion, Ethik und Geschichte.

⁷ Für Mittelschulen gilt die Bezeichnung Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung.

Politik und politischen Prozessen werden abstrakte Inhalte lebendig, anschaulich und könnten stärkeres Interesse erwecken.

Politische Bildung versteht sich heute nicht mehr nur als Demokratie-, sondern auch als Zukunftslehre. Dies zeigt auch die Arbeit der sächsischen Lehrkräfte. Hier besteht eine große Schwerpunktsetzung bei aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen, u.a. Themen wie Konflikt und Gewalt, internationale Entwicklung und Globalisierung, (Rechts)-Extremismus sowie Probleme der Arbeitswelt.

70

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der großen Bedeutung geschichtlicher Themen und gesellschaftlicher Zukunftsthemen besteht aber die Gefahr, dass genuin politische Fragestellungen vernachlässigt werden, man ihnen vielleicht sogar gänzlich ausweicht. Das mag auch daran liegen, dass sich politische Bildung in einem speziellen Feld bewegt, in dem es immer um gegensätzliche Interessenlagen geht und um politische Urteile, die zwangsläufig individuell normative Urteile sind. So verwundert auch nicht, dass sehr viele Lehrende in ihrer politischen Bildungsarbeit eine Verunsicherung wahrnehmen. Daher müssten Fortbildungen gerade diese Problematik aufgreifen. Eine *qualitative und quantitative* Ausweitung von Fortbildungsangeboten wird von den Lehrenden generell gefordert und insbesondere von GymnasiallehrerInnen.

Bei der Vermittlung politischer Themen eignen sich vor allem Methoden, die Realbegegnung mit Politik zulassen bzw. Politik simulieren sowie Methoden, in denen SchülerInnen selbst bestimmt und produktiv tätig werden können. Diese Formen der Begegnung mit Politik werden an Sachsens Schulen praktiziert, sind im Vergleich zu lehrerzentrierten Methoden aber immer noch seltener. Solche Methoden erfordern natürlich hohen organisatorischen Aufwand und großes Engagement seitens der Lehrenden, ermöglichen aber eine handlungsorientierte und subjektorientierte Erfahrung, welche statt einer rein kognitiven Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen in jedem Fall vorzuziehen ist. Politische Bildung zielt nicht nur auf kognitive Wissensvermittlung ab, sondern soll Jugendliche anregen, sich mit ihren politischen Interessen auseinander zu setzen. Dies funktioniert nur durch eigenes Erleben und Praktizieren. Die sächsischen Lehrenden sind sich zwar bewusst, dass politische Bildung nur wirksam ist, wenn sie an den jugendlichen TeilnehmerInnen orientiert ist und ihnen Mitbestimmung und Eigenaktivität zugesteht. Bei der Umsetzung dieser anspruchsvollen Ziele ist aber noch Nach-

holbedarf, was nicht einfach zu leisten ist, müssen sie sich doch in den herkömmlichen Ablauf von Schule integrieren lassen.

Politische Bildung gelingt nur, wenn diese in die Lebenswelt einbezogen wird und umgekehrt, die Lebenswelt von SchülerInnen in der politischen Bildungsarbeit aufgegriffen wird. Daher fällt der demokratischen Gestaltung von Schule große Bedeutung zu. Mehrheitlich sprechen sich die sächsischen Lehrenden für eine demokratische Schulkultur aus, ebenso fordern sie aber von den SchülerInnen die Anerkennung von sich als Autoritätspersonen. Beide Ansprüche schließen sich logisch aus, demokratische Gestaltung von Schule bleibt also ambivalent. Das mag daran liegen, dass Schule durch ihre gesellschaftliche Funktion und die Schulpflicht eine Zwangssituation darstellt, die nicht ohne weiteres überwunden werden kann. Etabliert sind zwar so gut wie überall gewählte Schülervertretungen, wobei aber nicht alle eine tatsächliche Partizipation der SchülerInnen gewährleisten. In einigen Fällen bleibt die demokratische Schulkultur ein Lippenbekenntnis. Gerade aber das schulische Miteinander prägt die politische Sozialisation junger Menschen, folglich wäre insbesondere in diesem Bereich mehr Engagement von allen Beteiligten erforderlich. Didaktische Konzepte existieren bereits, wie beispielsweise die Schule als ‚Polis‘ oder ‚Cité‘ (Henkenborg 2007b), es mangelt an der Umsetzung.

71

Besonders problematisch ist die Tendenz, dass sich politische Bildung als ein bevorzugter Schwerpunkt für Gymnasien entwickelt. Beispielhaft zeigt sich dies, wenn das Vorhandensein von Schülerzeitungen betrachtet wird. Nur bei der Hälfte von Mittelschulen, aber bei über 80 Prozent der Gymnasien erscheinen solche Zeitungen. Gerade jedoch lokales und lebensweltliches politisches Engagement ist doch auch für SchülerInnen an Mittelschulen relevant und interessant, was die Lehrenden sogar selbst bestätigen. Ebenso sprechen sich aber die Lehrenden an Mittelschulen häufiger für autoritäre Lernziele der SchülerInnen aus. Hier scheint es noch stärker eine Diskrepanz zwischen demokratisch partizipativen Ambitionen einerseits und autoritären Ansprüchen andererseits zu geben, die es zu überwinden gilt.

Zudem klagen Lehrende an Mittelschulen stärker über das mangelnde Interesse ihrer SchülerInnen. Generell kann politische Bildung aber nicht aufgekündigt werden, aus diesem Grunde müsste über das ‚Wie‘ von politischer Bildung reflektiert werden. Dies erfordert Motivation und die praktische Umsetzung benötigt finanzielle Ressourcen sowie Engagementbereitschaft von allen Seiten.

Gerade in der politischen Bildungsarbeit, die über den herkömmlichen Unterricht hinausreicht, sind die Lehrenden mit großem organisatorischem Aufwand konfrontiert. Innerhalb der Schule müssen Absprachen erfolgen (Stundenverlegung, zusätzliche Betreuungspersonen etc.), Projekte und Veranstaltungen koordiniert werden. Das gleiche gilt für die Zusammenarbeit mit externen Partnern, wie u.a. mit Museen, Gedenkstätten, politischen Institutionen. Lehrende sind dabei mit erheblichem Mehraufwand konfrontiert, für den sie keine Form der Entschädigung erhalten, die sie aber vor dem Hintergrund von tarifvertraglichen Arbeitszeitbeschränkungen mehrheitlich begrüßen würden. Größtenteils werden sie aber bei ihrer Arbeit von den verschiedenen internen Parteien in der Schule unterstützt (Schulleitung, Schülerschaft und Kollegium), wobei die Schulaufsicht ihrem Engagement neutral gegenübersteht, es zwar nicht behindert, aber auch nicht sonderlich fördert, so die Ansicht der Lehrenden.

Die Vorgaben und Rahmenbedingungen werden insgesamt positiv bewertet (Lehrpläne, Lehrbücher, Vorschriften). Sie lassen offensichtlich genügend Spielraum und helfen die eigene Arbeit zu strukturieren. Allerdings gibt es einen größeren Teil unter den GymnasiallehrerInnen, die sich dadurch eher eingeschränkt fühlen.

Neben dem zeitlichen Mehraufwand werden die finanziellen Kosten für die Schulen besonders problematisch eingeschätzt (z. B. Reisekosten, Eintrittspreise), die die SchülerInnen und Lehrenden zusätzlich tragen müssen und an denen politische Bildungsmaßnahmen auch scheitern können.

Dennoch sind Lehrende generell motiviert und sehen Bedarf, die politische Bildungsarbeit auf Schulebene auszuweiten, beispielsweise im Rahmen von Projekttagen/-wochen, in denen politische Bildungsarbeit bisher nur eine kleine Rolle spielte. Auch sind sie offen für Kooperationen mit lokalen Partnern von außen, wie der kommunalen Jugendarbeit. Diese bietet ebenso politische Bildungsmaßnahmen an, daher wäre eine stärkere Verzahnung beider Institutionen beispielsweise im Rahmen von Ganztagsangeboten wünschenswert.

Als eine besonders motivierte und qualifizierte Gruppe stellen sich die FachberaterInnen der befragten Fächer dar. Ihre Position in der politischen Bildung an Sachsens Schulen sollte unbedingt gestärkt werden. Dies impliziert die Förderung ihrer Kompetenzen sowie eine Kompensation ihres Mehraufwandes. FachberaterInnen nehmen eine

Schlüsselposition zwischen Schulaufsicht und den Schulen ein und sind mit ihrem jeweiligen Fachbereich nochmals in besonderer Weise vertraut.

Abschließend kann nur für eine stärkere und kontinuierlichere Zusammenarbeit der Schulen mit externen Institutionen in der politischen Bildung plädiert werden, beispielsweise mit der kommunalen Jugendarbeit oder politischen Stiftungen. Zum einen wäre durch eine kontinuierliche Zusammenarbeit der Kooperationsaufwand langfristig gesehen erträglicher, da auf vorhandene Strukturen, Bildungsprogramme und Kontakte zurückgegriffen werden könnte. Vielleicht ergäben sich durch diese Zusammenarbeit auch andere Finanzierungsmöglichkeiten. Das besondere Potenzial liegt aber in einem anderen Bereich. Das Verhältnis zwischen Schüler bzw. Schülerin und einem externen Bildungsakteur wäre nur auf politische Bildungsprojekte begrenzt, weniger durch Hierarchie und Abhängigkeit gekennzeichnet und böte deshalb eine gute Grundlage für ein demokratisches Lehrverhältnis, welches in der politischen Bildung von großer Bedeutung ist. Auch würden politischen Bildungszielen (politische Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft) gegenüber anderen Erziehungsansprüchen (wie bspw. Leistungsbereitschaft, Wissenserwerb) mehr Beachtung geschenkt werden. Darüber hinaus sind externe Institutionen Spezialisten auf dem Gebiet der politischen Bildung, die aber vom Interesse ihrer jeweiligen Schülerschaft in besonderer Weise abhängig sind. Sie verfügen deshalb meist über ein großes Methodenrepertoire und fundierte didaktische Kompetenzen. Schulische und außerschulische politische Bildungsarbeit könnten in einer Zusammenarbeit enorm profitieren, wenn sie ihre Ressourcen und Kompetenzen noch stärker gemeinsam nutzen und aufeinander abstimmen würden.

Befragte		SchulleiterInnen	
		n = 159	
		absolut	in %
Unterrichtete Fächer	Deutsch/Sprachen	41	26,6
	Mathematik/Physik/Astronomie	62	40,3
	Chemie/Biologie	18	11,7
	Geographie/Geschichte	35	22,7
	GRW	8	5,2
	Religion/Ethik	5	3,2
	Musik/Kunst	5	3,2
	Sport	19	12,3
	Informatik/Technik/Wirtschaft	15	9,7
	n	154	
Dauer der Tätigkeit als SchulleiterIn	bis 5 Jahre	20	12,7
	6 - 9 Jahre	15	9,6
	10 - 14 Jahre	10	6,4
	ab 15 Jahre	112	71,3
	Gesamt	157	100

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen addieren sich Spaltenprozentage nicht immer zu 100 Prozent. Bei einzelnen Fragen unterscheidet sich Gesamt von der Anzahl der Befragten n, da nicht für alle Befragten durchweg Angaben vorliegen.

Tab. 8: Charakterisierung der FachlehrerStichprobe

Unterrichtetes Fach		Geschichte		GRW	
		n = 514		n = 247	
		absolut	in %	absolut	in %
Geschlecht	w	391	77,6	167	69,0
	m	113	22,4	75	31,0
	Gesamt	504		242	
Alter in Jahren	bis 44	155	31,8	72	31,4
	45-54	249	51,1	116	50,7
	ab 55	83	17,0	41	17,9
	Gesamt	487		229	
FachlehrerIn für	Geschichte	455	98,7	110	55,6
	GRW	72	15,6	156	78,8
	Ethik	42	9,1	17	8,6
	Religion	11	2,4	4	2,0
	n	461		198	
Unterrichtete Klassenstufen	5.-7.	297	58,6		
	8.-9.	403	79,5	232	98,3
	11.-12.	172	33,9	71	30,1
	n	507		236	
	Stunden pro Woche	MW	7,61		8,67
SD		5,179		5,037	
Spanne		0 - 27		0 - 26	
Besuchte Fortbildungen	keine	48	9,8	21	9,4
	Bildungsagentur	392	80,0	168	75,0
	SALF ¹	137	28,0	59	26,3
	andere	163	33,3	98	43,8
	n	490		224	
Berufserfahrung in Jahren	0 bis 3	16	3,2	34	14,4
	4 bis 6	18	3,6	37	15,7
	7 bis 10	35	7,1	46	19,5
	11 bis 20	128	25,9	112	47,5
	ab 21	297	60,1	7	3,0
	Gesamt	494		236	

¹ SALF= Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung

Unterrichtetes Fach		Ethik		Religion	
		n = 210		n = 81	
		absolut	in %	absolut	in %
Geschlecht	w	167	79,5	46	56,8
	m	43	20,5	35	43,2
	Gesamt	210		81	
Alter in Jahren	bis 44	64	32,5	35	43,2
	45-54	92	46,7	30	37,0
	ab 55	41	20,8	16	19,8
	Gesamt	197		81	
FachlehrerIn für	Geschichte	68	37,6	14	20,3
	GRW	17	9,4	5	7,2
	Ethik	153	84,5		
	Religion	2	1,1	67	97,1
	n	181		69	
Unterrichtete Klassenstufen	5.-7.	168	82,8	68	87,2
	8.-9.	190	93,6	76	97,4
	11.-12.	59	29,1	25	32,1
	n	203		78	
Stunden pro Woche	MW	9,04		10,05	
	SD	5,219		6,266	
	Spanne	1 - 24		1 - 24	
Besuchte Fortbildungen	keine	7	3,4	3	3,8
	Bildungsagentur	173	83,6	56	70,9
	SALF	82	39,6	25	31,6
	andere	62	30,0	56	70,9
	n	207		79	
Berufserfahrung in Jahren	0 bis 3	19	9,3	9	11,4
	4 bis 6	26	12,7	13	16,5
	7 bis 10	59	28,8	14	17,7
	11 bis 20	100	48,8	41	51,9
	ab 21	1	0,5	2	2,5
	Gesamt	205		79	

Abkürzungsverzeichnis

BpB	Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn
Chi ²	statistische Testgröße
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DJI	Deutsches Jugendinstitut
Eth.	Ethik
Ge	Geschichte
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
GRW	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft
GYM	Gymnasium
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
m	männliche Befragte
MS	Mittelschule
MW	Mittelwert
n	Anzahl der Befragten (Stichprobenumfang)
p	Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanz)
Rel.	Religion
SALF	Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung
SD	Standardabweichung
SOEP	Sozioökonomisches Panel (sozialwissenschaftliche Erhebung)
w	weibliche Befragte

Literatur

Ackermann, P., P. Moritz, et al. (1992). Methoden in der politischen Bildung. Lernfeld Politik. W. Cremer. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 355-380.

Becker, H. (2004). Kompetent und zukunftsfähig? Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Kongress Abenteuer Bildung. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/9FLCR8.html> (letzter Abruf am 11.07.07)

Detjen, J. (2006). „Politik in der politischen Bildung.“ Politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis 39 (4): 26-46.

Fischer, K. G. (1973). Einführung in die politische Bildung : ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart, Metzler.

Gaiser, W., M. Gille, et al. (2005). Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. Jahrbuch Jugendforschung. H. Merckens und J. Zinnecker. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 163-198.

George, S. (1990). Situation, Ziele und Inhaltsfelder der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Sicht der Deutschen Vereinigung für politische Bildung. Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. W. Cremer und A. Klein. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 449-467.

George, U. und W. Cremer (1992). Zur Situation der politischen Bildung in den neuen Bundesländern – Eine Untersuchung. Lernfeld Politik. W. Cremer. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 523-544.

Hafeneger, B. (2002). Politische Bildung. Handbuch Bildungsforschung. R. Tippelt. Opladen, Leske + Budrich: 691-705.

Hafeneger, B. (2004). Politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Deutsche Jugend 52 (1): 27-35.

Händle, C., D. Oesterreich, et al. (1999). Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen, Leske + Budrich.

Harms, H. und G. Breit (1990). Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. W. Cremer. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 13-167.

Henkenborg, P. (2007a). Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 48-61.

Henkenborg, P. (2007b). Politische Bildung als Schulprinzip: Demokratie lernen im Schulalltag. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 265-281.

Herdegen, P. (2007). Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 196-210.

Hoffmann-Lange, U. (1998). Jugend zwischen politischer Teilnahmebereitschaft und Politikverdrossenheit. Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. C. Palentien und K. Hurrelmann. Neuwied u. a., Luchterhand: 178-205.

Hoffmann, D. (2005). Politische Bildung in der Schule. Jugend und Politik. Bestandsaufnahme, Bewertungen und Konsequenzen. U. Eith und B. Rosenzweig. Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag: 139-160.

Inglehart, R. (1989). Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt/Main, Campus.

Klages, H. (1985). Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt/Main, Campus.

Klippert, H. (1991). Handlungsorientierter Politikunterricht. Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. W. Cremer. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung: 9-30.

Kötters-König, C. (2001). „Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht.“ Aus Politik und Zeitgeschichte (50): 6-12.

Kroh, M. (2006). Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel? Jugend und Politik: „Voll normal!“ Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. E. Roller, F. Brettschneider und J. W. van Deth. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 185-207.

Krüger, H.-H., S. Reinhardt, et al., Hrsg. (2002). Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen, Leske + Budrich.

Lauth, H.-J., M. Mols, et al. (2006). Politische Bildung und Politikwissenschaft. Politikwissenschaft: Eine Einführung. H.-J. Lauth, M. Mols und C. Wagner. Paderborn u. a., Schöningh UTB.

Massing, P. (2007). Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland - Fächer, Institutionen, Verbände, Träger. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 62-78.

Oesterreich, D. (2000). Ziele und Realität politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Eine empirische Studie über die Sicht von Experten und Expertinnen. Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. H.-H. Krüger und H. Wenzel. Opladen, Leske + Budrich: 79-90.

Oesterreich, D. (2002). Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Opladen, Leske + Budrich.

Oesterreich, D. (2003). „Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Übersicht zu Ergebnissen des Civic-Education-Projekts der IEA.“ Unsere Jugend 55 (9): 396-401.

Oesterreich, D., C. Händle, et al. (2001). „Perspektiven der politischen Bildung. Ergebnisse einer Expertenbefragung über Defizite und Chancen der aktuellen Entwicklung in Schulen.“ Die Deutsche Schule 93 (3): 363-372.

Orlowski, M. (2006). Das Unterrichtsfach „Politische Bildung“ in Brandenburg - Eine qualitative und quantitative Studie. Berlin, Logos.

Oser, F. und Reichenbach, R. (2000). Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht. http://www.unifr.ch/pedg/archiv/polit_bildung.pdf (letzter Abruf am 11.07.2007)

Pappi, F. U. (1973). „Parteiensystem und Sozialstruktur in der Bundesrepublik.“ Politische Vierteljahresschrift 14: 191-213.

Patzelt, W. J. (1999). „Politikverdrossenheit, populäres Parlamentsverständnis und die Aufgaben politischer Bildung.“ Aus Politik und Zeitgeschichte (7-8): 31-38.

Rappenglück, S. (1996). Außerschulische politische Bildung mit Jugendlichen – Bestandaufnahmen und Perspektiven. Politische Bildung in der Bundesrepublik. D. Weidinger. Opladen, Leske + Budrich: 73-86.

Reinhardt, S. (2007). Moralisches Lernen. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 363-378.

Rothe, K. (1993). Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayrischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen, Leske + Budrich.

Sander, W. (1985). Politische Bildung als Fach und Prinzip. Aspekte und Probleme politischer Bildung im fächerübergreifenden Zusammenhang. Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. W. Sander. Stuttgart, Metzler: 7-33.

Sander, W. (2002a). „Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung mit quantitativen Methoden: Defizitanalysen und offene Fragen.“ kursiv. Journal für politische Bildung (4): 41.

Sander, W. (2002b). „Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben.“ Aus Politik und Zeitgeschichte (45): 36-44.

Sander, W. (2007a). Handbuch politische Bildung. Bonn, Wochenschau Verlag.

Sander, W. (2007b). Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 13-47.

Sander, W. (2007c). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 254-264.

Schiele, S. (1991). „Politische Bildung in Richtung auf das Jahr 2000.“ Aus Politik und Zeitgeschichte (37-38): 19-26.

Schmidt, R. (2002). Schülerpartizipation im Schulleben und Unterricht. Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König et al. Opladen, Leske + Budrich: 103-114.

Schneekloth, U. (2006). Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. Jugend 2006. 15. SHELL-Jugendstudie. SHELL Deutschland Holding. Frankfurt/Main, Fischer: 103-144.

Schröder, A., N. Balzter, et al. (2004). Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim, München, Juventa.

Weidinger, D. (1996). Politische Bildung an den Schulen in Deutschland. Politische Bildung in der Bundesrepublik. D. Weidinger. Opladen, Leske + Budrich: 63-72.

Weißeno, G. (2005). „Standards für die politische Bildung.“ Aus Politik und Zeitgeschichte (12): 32-38.

Weißeno, G. (2007). Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Handbuch politische Bildung. W. Sander. Bonn, Wochenschau Verlag: 211-220.

Wetterau, K. (2000). Politische Bildung in Zeiten der Politikverdrossenheit oder wie geschlechtsneutral ist die politische Bildung? Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. M. Oechsle. Opladen, Leske + Budrich: 29ff.