

Oesterreich, Detlef

Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 817-836



Quellenangabe/ Reference:

Oesterreich, Detlef: Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 817-836 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39051 - DOI: 10.25656/01:3905

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39051>

<https://doi.org/10.25656/01:3905>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Roland Reichenbach
Pädagogischer Kitsch 775

Thementeil: Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen

Werner Helsper
Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen.
Einleitung in den Thementeil 790

Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring
Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer
Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen
in Ost- und Westdeutschland 797

Detlef Oesterreich
Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung
von Jugendlichen 817

Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert
Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques 837

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky
Das pädagogische „Schisma“. Wege zu einer Erklärung 855

Walter Hornstein
Was macht die Politik mit der Jugend? Über die nicht einlösbaren
Versprechungen, mit denen die Politik die Jugend zu gewinnen sucht 870

Diskussion

Werner Thole/Michael Galuske

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? 885

Besprechungen

Thomas Fuhr

Micha Brumlik: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden 903

Egbert Witte

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik 905

Alois Suter

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch 908

Burkhard Müller

Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges 910

Wolfgang Schröer

Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik 913

Ludwig Liegle

Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne 916

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 920

Content

Essay

<i>Roland Reichenbach</i> Pedagogical Kitsch	775
---	-----

Topic: Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents

<i>Werner Helsper</i> Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents. An introduction	790
---	-----

<i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Right-Wing Political Orientation Among Students Within the Framework of School-Related Relationships of Mutual Recognition. First results of a study on adolescents in East and West Germany	797
---	-----

<i>Detlef Oesterreich</i> A Classroom Climate Allowing for Free Discussions and the Political Education of Adolescents	817
--	-----

<i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Self-Education and Violence in Adolescent Cliques	837
--	-----

Articles

<i>Achim Leschinsky</i> The Pedagogical “Schism” – Ways towards a clarification	855
--	-----

<i>Walter Hornstein</i> What Is Politics Doing With Adolescents? On the unkeepable promises by which politics is trying to win over the young	870
---	-----

Discussion

<i>Werner Thole/Michael Galuske</i> Social Education – “Contentary project” or a “case to be disposed of”?	885
---	-----

Book Reviews	903
--------------------	-----

New Books	920
-----------------	-----

Detlef Oesterreich

Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen

Zusammenfassung: Deutsche Jugendliche berichten im internationalen Vergleich über ein offenes, diskussionsfreudiges Unterrichtsklima. Dennoch sind deutsche Jugendliche politisch wenig handlungsbereit und ausländerfeindlicher eingestellt als Jugendliche anderer Länder. Da auch für deutsche Jugendliche der in vielen Untersuchungen nachgewiesene Zusammenhang zwischen einem offenen Unterrichtsklima und prosozialen Einstellungen gilt, wird man die Schuld für die geringe politische Beteiligungsbereitschaft deutscher Jugendlicher und ihre ausländerfeindlichen Einstellungen wohl kaum dem Unterrichten von Lehrern und Lehrerinnen anlasten können. Vielmehr dürften hierfür die Rahmenbedingungen schulischen Lernens in Deutschland verantwortlich sein, die soziales Lernen benachteiligen. Die Halbtagsschule schränkt wegen ihres hohen Stoffdrucks schon rein zeitlich soziales Lernen ein und das dreigliedrige Schulsystem verschenkt soziale Lernchancen, die ein Miteinander von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kognitiver Voraussetzungen bietet.

Politische Bildung hat zwei Zielsetzungen. Sie will politisches Verständnis vermitteln und zu einer demokratischen Grundhaltung erziehen. Diese doppelte Aufgabe ergibt sich aus den Anforderungen an eine lebendige Demokratie. Eine Demokratie braucht Menschen, die eine demokratische Grundhaltung haben und die zugleich verstehen, wie der demokratische Rechtsstaat funktioniert.

Weil politische Bildung sowohl Wissensvermittlung als auch demokratische Erziehung einschließt, sind die Anforderungen, die an die Schulen gestellt werden, ebenfalls zweifach. Die Vermittlung politischen Wissens und politischen Verstehens muss sich an den Erkenntnissen zu fachlich qualifiziertem Unterricht orientieren: Es müssen Grundkenntnisse vermittelt werden, kognitive Kompetenzen, die ein fachliches Verstehen ermöglichen und eine fachspezifische Lernmotivation. Dies gilt für so unterschiedliche Fächer wie die Mathematik, Sprachen, Geschichte, aber auch die politische Bildung.

Fachlich qualifizierter Unterricht im Bereich der politischen Bildung bringt aber noch keine demokratische Grundhaltung hervor. Wer etwas von Politik versteht, ist noch lange kein guter Demokrat. Das Erlernen demokratischen Handelns und der Aufbau einer demokratischen Grundhaltung sind an ein Lernumfeld gebunden, in dem Grundregeln eines demokratischen Miteinanders unterrichtet und praktiziert werden: Jugendliche müssen erfahren, dass andere Menschen andere Interessen haben, die ebenfalls ihre Berechtigung haben, sie müssen Konflikte austragen lernen, sie müssen lernen, Kompromisse zu schließen und lernen, mit anderen zur Durchsetzung gemeinsamer Interessen zu kooperieren.

Um einen solchen Lernprozess zu ermöglichen, müssen Jugendliche im Unterricht durch ein offenes Diskussionsklima aufgefordert werden, ihre Meinung zu sagen, sie mit anderen zu diskutieren und auch bereit zu sein, eigene Ansichten zu revidieren. Das Erlernen einer demokratischen Grundhaltung ist also vor allem von Bedingungen im Be-

reich der Schulkultur und des Unterrichtsklimas abhängig (Ichilov 1991; Harbordt/Grieger 1995; Hahn 1998; Krüger u.a. 2002), aber auch, wie die Forschung schon in den 50er-Jahren nachgewiesen hat (Bronfenbrenner 1958) von den Konsequenzen verschiedener Erziehungsmilieus im Elternhaus.

In den letzten Jahren ist als zentraler Begriff für den politischen Unterricht vor allem Handlungsorientierung diskutiert worden. Darunter wird ein Unterricht verstanden, der demokratisch-politische Kompetenzen durch „Realitätserfahrung, Selbsttätigkeit und Sozialbezug sowie Ganzheitlichkeit, Wirklichkeitsnähe und praktizierte Demokratie“ aufzubauen versucht (Reinhardt 1997, S. 107; zu einer Übersicht siehe Breit/Schiele 1998).

Im Versuch, Erfolgskontrollen zur Handlungsorientierung durchzuführen, hat Kötters-König im Rahmen des Sachsen-Anhalt-Projekts zur politischen Bildung von Jugendlichen den Einfluss verschiedener Unterrichtsformen auf die politische Bildung untersucht (Kötters-König 2002). Sie konzentriert sich dabei auf eine Gegenüberstellung von Unterricht, der durch Methodenvielfalt oder Methodenmonotonie gekennzeichnet ist. Schüler und Schülerinnen, die angeben, mit vielfältigen Methoden unterrichtet zu werden, haben ein besseres politisches Wissen, eine positivere Einstellung zu grundlegenden Bürgerrechten und sind allgemein bereit, sich aktiv politisch zu beteiligen.

Politisches Verständnis, politische Partizipation und eine demokratische Grundhaltung sind übergeordnete Ziele politischer Bildung. Sowohl die politische Partizipation als auch die demokratische Grundhaltung sind dabei vielfältig zu differenzieren. Zur Partizipation gehört das Erfüllen demokratischer Pflichten, wie das Wählen, die Bereitschaft, politisch aktiv zu partizipieren, wie sich wählen zu lassen oder in eine politische Organisation einzutreten, darüber hinaus ein soziales politisches Engagement und die Bereitschaft, sich aktiv für politische Ziele einzusetzen, wie zum Beispiel durch friedliche Demonstrationen (siehe hierzu Kaase/Newton 1995). Auch die Bereitschaft sich politisch zu informieren und über politische Themen zu diskutieren gehören in diesen Bereich. Eine demokratische Grundhaltung meint eine individuelle Eigenschaft, deren zentrale Merkmale Toleranz, Einfühlungsvermögen und Kompromissbereitschaft sind. Sie zeigt sich auf der Ebene politischer Einstellungen im Einsatz für die Rechte von Migranten und von Frauen und in der Ablehnung von Gewalt.

Wir wollen im Folgenden der Frage nachgehen, über welche Erfahrungen mit Unterricht solche Schüler und Schülerinnen berichten, die „politisch gebildet“ sind, die also über politisches Wissen, eine demokratische Grundhaltung und eine politische Handlungsbereitschaft verfügen. Aufgrund bisheriger Erkenntnisse kann man davon ausgehen, dass eine offene Schulkultur und ein offenes Unterrichtsklima, welches demokratische Lernprozesse möglich macht, positive Auswirkungen für demokratische Einstellungen und politische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen haben. Wir wollen dies anhand der Daten des Civic-Education-Projekts überprüfen, wobei wir für eine differenzierende Betrachtung einen Vergleich der Daten deutscher Jugendlicher mit denen Jugendlicher anderer Länder vornehmen.

1. Das Civic Education Projekt der IEA

Das Civic-Education-Projekt der International Society for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) vergleicht die politische Bildung von Jugendlichen in 28 Ländern. In allen an der Untersuchung teilnehmenden Ländern wurden in repräsentativen Erhebungen Jugendliche der Altersgruppe 14 bis 15 Jahre befragt. Die Untersuchung fand 1999 statt (Torney-Purta u.a. 2001; Oesterreich 2002).

Der empirischen Erhebung war eine breit angelegte Vorbereitungsphase vorangegangen. Sie diente der Analyse der Situation der politischen Bildung in allen teilnehmenden Ländern und der Entwicklung eines gemeinsamen Fragebogens. Die Ergebnisse der 1. Phase wurden in Fallstudien dargestellt. Sie geben eine Übersicht über die Rahmenbedingungen und die zentralen Ziele politischer Bildung in den beteiligten Ländern (Torney-Purta/Schwille/Amadeo 1999; Händle/Oesterreich/Trommer 1999).

Für die Befragung wurden drei Schwerpunktthemen ausgewählt: Demokratie, Nation und Umgang mit Minderheiten. Untersucht werden diese Themen auf den Ebenen des politischen Wissens, der politischen Einstellungen und der politischen Partizipation. In Deutschland haben wir zusätzlich politische Apathie, Einstellungen zur politischen Gewalt, zum Rechtsextremismus und zu demokratischen Kompetenzen erfasst.

Ein zentrales Ziel der IEA Studie Civic war, die politische Bildung von Schülern und Schülerinnen am Ende ihrer Schulzeit zu erheben. Da in einigen der teilnehmenden Länder aber nur bis zum Alter von 14 Jahren Schulpflicht besteht, wurde entschieden, Jugendliche in derjenigen Schulstufe zu befragen, in der sich zum Untersuchungszeitpunkt (Frühjahr 1999) der überwiegende Anteil der 14-jährigen befand. In Deutschland und in den meisten anderen Ländern sind dies die 8. Klassen.

An der empirischen Untersuchung haben sich reiche westliche Industrienationen, ärmere Länder im Süden Europas und Südamerikas sowie ehemals sozialistische, osteuropäische Länder beteiligt. Für die Untersuchung wurden in allen teilnehmenden Ländern repräsentative Stichproben gezogen. Das Verfahren der Stichprobenziehung entsprach dem in einer anderen IEA-Studie, der International Mathematics and Science Study (TIMSS) (siehe hierzu Torney-Purta u.a. 2001). Es wurden nicht einzelne Personen, sondern ganze Klassen in die Stichprobe aufgenommen. Insgesamt wurden in allen an der Untersuchung teilnehmenden Ländern rund 94000 Schüler befragt. Die Stichprobe der deutschen Untersuchung umfasst in Daten bereinigter Form 3700 Schüler. Da drei Bundesländer die Genehmigung der Untersuchung abgelehnt haben (Niedersachsen, Bremen und Hessen) und ein Bundesland die Untersuchung nur für die Haupt- und Realschulen zugelassen hat (Baden-Württemberg), ist die Stichprobe nicht für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativ, sondern nur für die an der Untersuchung beteiligten Bundesländer. Die Ablehnungen einiger Bundesländer beruhten auf datenschutzrechtlichen Bedenken und dem Vorwurf einer mangelnden curricularen Validität des Wissenstests für die jeweiligen Bundesländer (siehe hierzu Oesterreich 2002).

Der Fragebogen wurde von den Forschern und Forscherinnen der teilnehmenden Länder in Kooperation mit dem internationalen steering committee unter der Leitung von Judith Torney-Purta entwickelt. Grundlage für diese Entwicklung waren gemein-

sam in der 1. Phase des Projekts getroffene Festlegungen über die Inhalte und die Methoden ihrer Erfassung. Der Fragebogen wurde in Englisch formuliert und dann in die jeweiligen Landessprachen übersetzt. Die Übersetzungen wurden von einem unabhängigen Übersetzer ins Englische rückübersetzt, um sicherzustellen, dass durch die Übersetzungen keine entscheidenden Veränderungen der Aussagen stattgefunden haben.

2. Skalen zur Erfahrung mit Unterricht

Für die hier interessierende Frage des Zusammenhanges zwischen zentralen Zielen politischer Bildung und Erfahrungen mit Unterricht in der Schule sind Fragen aus zwei Fragekomplexen des internationalen Fragebogens von Interesse. Ein Fragekomplex befasst sich mit dem Unterrichtsklima und Unterrichtsmethoden. Es wurden insgesamt 12 Fragen gestellt, von denen sieben ein offenes Diskussionsklima in der Schulklasse thematisieren, drei Fragen Auswendiglernen als Unterrichtsprinzip und jeweils eine Frage lehrerzentrierten Unterricht und lehrbuchorientierten Unterricht. Im Zusammenhang von Fragen zu den Lernerfahrungen von Jugendlichen in der Schule gibt es drei weitere Items, die Erfahrungen mit sozialem Lernen ansprechen.

Die Antworten der Jugendlichen auf diese Fragen können sicherlich nicht ohne weiteres als eine Beschreibung der Realität des Unterrichts in einer Schulklasse gewertet werden. Sie enthalten vielmehr Einstellungen, allgemeine Evaluationen, die nicht unabhängig von grundsätzlichen Haltungen gegenüber demokratischen Prinzipien sind. Wir haben im Rahmen des Civic-Education-Projekts auch die Schulleitungen sowie Lehrpersonen, die in den von uns untersuchten Klassen politische Bildung vermitteln, über das soziale und das Lernklima in der Klasse und an der Schule befragt. Der Zusammenhang der Aussagen der Lehrpersonen sowie Schulleitungen mit denen der befragten Jugendlichen zum Schul- oder Klassenklima ist eher gering. Sicherlich wird man die Aussagen von Lehrern und Lehrerinnen oder die von Schulleitungen genauso kritisch zu hinterfragen haben, wie diejenigen der Schüler und Schülerinnen. Die Konsequenz solch unterschiedlicher Einschätzungen ist jedoch, die Aussagen der Jugendlichen nicht als harte Daten zu werten. Von daher sind Differenzen der Einschätzungen zwischen Jugendlichen verschiedener Nationen und Korrelationen zwischen Aussagen zum Schul- und Klassenklima mit verschiedenen Elementen der politischen Bildung aussagekräftiger.

Wir haben die Items zum Schulklima sowohl exploratorischen als auch konfirmatorischen Faktorenanalysen unterzogen. Die Faktorenanalysen legen unter Ausschluss von zwei Items („Lehrer und Lehrerinnen halten Vorträge, und die Schüler/innen schreiben mit“ sowie „Schüler/innen arbeiten mit Material aus dem Lehrbuch“) die Extraktion von drei Faktoren nahe. Die beiden in den Faktorenanalysen ausgeschlossenen Items stehen inhaltlich jeweils für sich, sodass die 12 Items insgesamt 5 verschiedene Dimensionen ansprechen. Die drei Faktoren, in die sich die verbleibenden 10 Items aufteilen lassen, lassen sich als „Förderung von freier Meinungsäußerung“, „Auswendiglernen als Unterrichtsprinzip“ und „Fördern von Meinungsvielfalt“ kennzeichnen. Konzeptionell

sind der erste und der dritte Faktor ähnlich, sie sind aber faktorenanalytisch gut voneinander zu unterscheiden und – wie wir im Folgenden noch sehen werden – erbringen sie bei Zusammenhangsanalysen teilweise unterschiedliche Ergebnisse. Die inhaltliche Nähe wird aber messtechnisch auch darin deutlich, dass bei Extraktion von nur zwei Faktoren die Items des 1. und des dritten Faktors auf einem Faktor zusammenfallen, während der 2. Faktor (Auswendiglernen als Unterrichtsprinzip) unverändert für sich bestehen bleibt.

Tab. 1: Faktorenanalyse der Items zum Unterrichtsklima			
	Fördern von freier Meinungsäußerung	Auswendiglernen als Unterrichtsprinzip	Fördern von Meinungs- vielfalt
Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen	,70		
Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln	,78		,13
Lehrer und Lehrerinnen achten unsere Meinungen und ermutigen uns, diese auch im Unterricht zu äußern	,72		,27
Schüler und Schülerinnen können auch ihre Meinung im Unterricht sagen, wenn diese von der Meinung der Mitschüler abweicht	,64		,25
Lehrer und Lehrerinnen legen im Geschichts- und Sozialkundeunterricht viel Wert auf das Lernen von Fakten oder Daten über politische und historische Ereignisse	,26	,59	,19
Lehrer und Lehrerinnen verlangen von den Schülern und Schülerinnen, Daten oder Definitionen auswendig zu lernen		,81	
Um von den Lehrern und Lehrerinnen gute Noten zu bekommen, ist es am besten, Daten und Fakten auswendig zu lernen		,78	
Lehrer und Lehrerinnen ermutigen uns über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt	,34		,68
Lehrer und Lehrerinnen stellen unterschiedliche Sichtweisen vor, wenn sie etwas im Unterricht erklären	,30	,18	,52
Schüler und Schülerinnen bringen aktuelle politische Ereignisse zur Sprache, um sie im Unterricht zu diskutieren			,85

Die Reliabilität der drei auf Grundlage der Faktoren gebildeten Skalen ist zufriedenstellend bis gut. Sie beträgt für die „Förderung von freier Meinungsäußerung“ (4 Items) $r = .74$, „Auswendiglernen als Unterrichtsprinzip“ (3 Items) $r = .61$ und „Fördern von Meinungsvielfalt“ (3 Items) $r = .61$.

Der 1. Faktor beinhaltet Items zur freien Meinungsäußerung und zur Toleranz. Die Items sprechen einen Unterricht an, in dem Jugendlichen ermöglicht wird, sich frei zu äußern und dabei von der Meinung der Lehrer und Lehrerinnen und der Mehrheit der Jugendlichen abweichende Meinungen zu vertreten. Sie werden außerdem zu einem solchen Verhalten von den Lehrern und Lehrerinnen aufgefordert. Der dritte Faktor spricht auch die freie Meinungsäußerung an, legt den Schwerpunkt jedoch auf Meinungsvielfalt, Kontroversität und die Einbeziehung aktueller politischer Ereignisse: Lehrer und Lehrerinnen machen klar, dass es zu bestimmten Themen unterschiedliche Sichtweisen gibt und ermutigen die Jugendlichen, diese auch kontrovers zu diskutieren. Sie diskutieren außerdem von den Schülern und Schülerinnen eingebrachte aktuelle politische Themen. Die Items des 2. Faktors sprechen einen Unterricht an, in dem die Lehrer und Lehrerinnen viel Wert auf das Auswendiglernen von Fakten und Definitionen legen und dies auch bei ihrer Benotung berücksichtigen.

Wie bereits erwähnt, gibt es drei weitere Items zu Erfahrungen in der Schule. Diese wurden im Zusammenhang von Fragen, was die Schüler und Schülerinnen ihrer Meinung nach in der Schule gelernt haben, gestellt. Die drei Items lauten:

- in der Schule habe ich gelernt, Menschen zu verstehen, die andere Vorstellungen haben
- in der Schule habe ich gelernt, mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten und
- in der Schule habe ich gelernt, zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.

Aus einer zustimmenden Beantwortung dieser Items kann geschlossen werden, dass in der Schule eine Erziehung zu Toleranz, Kooperation und zu sozialer Verantwortung stattgefunden hat. Man kann die drei Items zu einer Skala zusammenfassen, die eine zufriedenstellende Reliabilität von $r = .65$ aufweist. Auch bei diesen Items gilt natürlich der Vorbehalt, dass hier nur begrenzt eine Beschreibung schulischer Realität erfragt wurde, sondern die Antworten auch Einstellungen der Jugendlichen zu den in den Items angesprochenen Lernzielen reflektieren.

3. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in drei Teile:

- 1) wird ein kurzer Überblick zur politischen Bildung von 14-Jährigen gegeben, wobei wir die politische Bildung der deutschen Jugendlichen mit der Jugendlicher anderer Länder vergleichen,

- 2) werden die Erfahrungen der Jugendlichen mit Unterricht im internationalen Vergleich diskutiert und
- 3) wird der Zusammenhang zwischen Erfahrungen mit Unterricht und politischer Bildung dargestellt.

3.1 Die politische Bildung deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich

Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (Oesterreich 2001a, b, 2002, 2003a, b; Händle 2002, 2003) und sollen von daher an dieser Stelle nur kurz skizziert werden. Dazu wird eine einfache Übersicht gezeigt, die verdeutlicht, in welchem Maße die deutschen Jugendlichen bei verschiedenen Themen politischer Bildung vom internationalen Durchschnitt abweichen. Wir beschränken uns auf die Angabe, ob und in welchem Maße die deutschen Jugendlichen bei einzelnen Themenbereichen über oder unter dem internationalen Durchschnitt liegen. Jede genannte Abweichung vom Durchschnitt ist statistisch gesehen signifikant.

Tab. 2: Politische Bildung deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich (Übersicht zu ausgewählten Ergebnissen)	
Themenbereich	Deutsche Jugendliche liegen im internationalen Vergleich
Politisches Wissen	im Durchschnitt
Politische Einstellungen	
Positive Einstellung zur Demokratie	im Durchschnitt
Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen	im Durchschnitt
Politisches Interesse	im Durchschnitt
Nationale Identifikation	unter dem Durchschnitt
Positive Einstellung zu Ausländern	unter dem Durchschnitt
Positive Einstellung zu Frauen	über dem Durchschnitt
Politische Handlungsbereitschaft	
Erfüllung demokratischer Pflichten (z.B. Wählen gehen)	unter dem Durchschnitt
Aktive konventionelle politische Beteiligung (z.B. in eine Partei eintreten)	unter dem Durchschnitt
soziales politisches Engagement	unter dem Durchschnitt
friedliches politisches Protestverhalten	unter dem Durchschnitt
Bereitschaft zur Konfliktlösung in der Schule beizutragen	unter dem Durchschnitt

Als Gesamtbild ergibt sich, dass die deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich bei wichtigen Zielen politischer Bildung eher schlecht abschneiden. Ihr politisches Wissen ist durchschnittlich. Damit stehen sie immerhin besser da als in der

TIMSS- oder der PISA-Studie, in denen die deutschen Jugendlichen unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Naturwissenschaften, der Mathematik und der Lesefertigkeit erbrachten (Baumert/Bos/Lehmann 2000; Deutsches PISA-Konsortium 2001). Erfreulich ist die überdurchschnittliche Bereitschaft der deutschen Jugendlichen, Frauen gleiche Rechte in der Gesellschaft einzuräumen, sehr unerfreulich dagegen sind ihre geringe Bereitschaft, Migranten in der deutschen Gesellschaft zu akzeptieren (die deutschen Jugendlichen zeigen dazu von allen an der Untersuchung beteiligten Nationen die geringste Bereitschaft!) und ihre geringe Bereitschaft zu Partizipation sowohl in der Gesellschaft als auch in der Schule.

Das besonders schlechte Abschneiden der deutschen Jugendlichen im Bereich des sozialen Engagement und der Toleranz (Migranten gegenüber) wirft die Frage auf, ob und in welchem Maße in deutschen Schulen schlechte Voraussetzungen für eine Erziehung zu Toleranz und sozialem Engagement bestehen. Wir werden dieser Frage differenziert im nächsten Abschnitt nachgehen.

3.2 Erfahrungen mit Unterricht im internationaler Vergleich

Die Erfahrungen, die Jugendliche in Deutschland über das Diskussionsklima im Unterricht berichten, deuten keineswegs auf ein restriktives und wenig kooperatives Lernumfeld hin (siehe Abbildung 1). Das Diskussionsklima scheint offen zu sein. Im internationalen Vergleich geben die deutschen Jugendlichen sogar ein leicht überdurchschnittlich offenes Unterrichtsklima an: im Unterricht werden unterschiedliche Sichtweisen dargestellt, Jugendliche können unterschiedliche Meinungen äußern und Lehrern und Lehrerinnen widersprechen. Eine vergleichsweise größere Rolle spielt beim von Jugendlichen in Deutschland erfahrenen Unterricht die Reproduktion von Wissen. Hier liegen die deutschen Jugendlichen im internationalen Durchschnitt. Bei allen Jugendlichen am weitesten verbreitet sind Erfahrungen mit einem Lernen per Material aus dem Textbuch. Auch in diesem Punkt unterscheiden sich die Erfahrungen der Jugendlichen in Deutschland nicht vom internationalen Durchschnitt.

Der bemerkenswerteste Unterschied zwischen den Antworten der Jugendlichen in Deutschland und denen aller an der Untersuchung beteiligter Jugendlicher ergibt sich bezüglich des lehrerzentrierten Unterrichts, der im internationalen Fragebogen allerdings nur mit einem einzigen Item erfragt wurde („Lehrer/Lehrerinnen halten Vorträge und die Schülerinnen schreiben mit“). Immerhin geben 21 Prozentpunkte weniger deutsche Jugendliche als der internationale Durchschnitt an (47 Prozent gegenüber 68 Prozent), dass Lehrer/innen Vorträge halten würden und Schüler/innen mitschreiben.

Wir wollen vor einer Kommentierung dieser Ergebnisse eine weitere Differenzierung der Daten des internationalen Vergleichs vornehmen. In Tabelle 3 haben wir für einige der Fragen zum Schulklima Vergleiche der Antworten der deutschen Jugendlichen mit denen einiger ausgewählter Länder sowie Gruppen von Ländern dargestellt. Als Gruppen haben wir Jugendliche aus reichen Industrieländern, aus ehemals sozialistischen osteuropäischen Ländern und ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas gewählt.

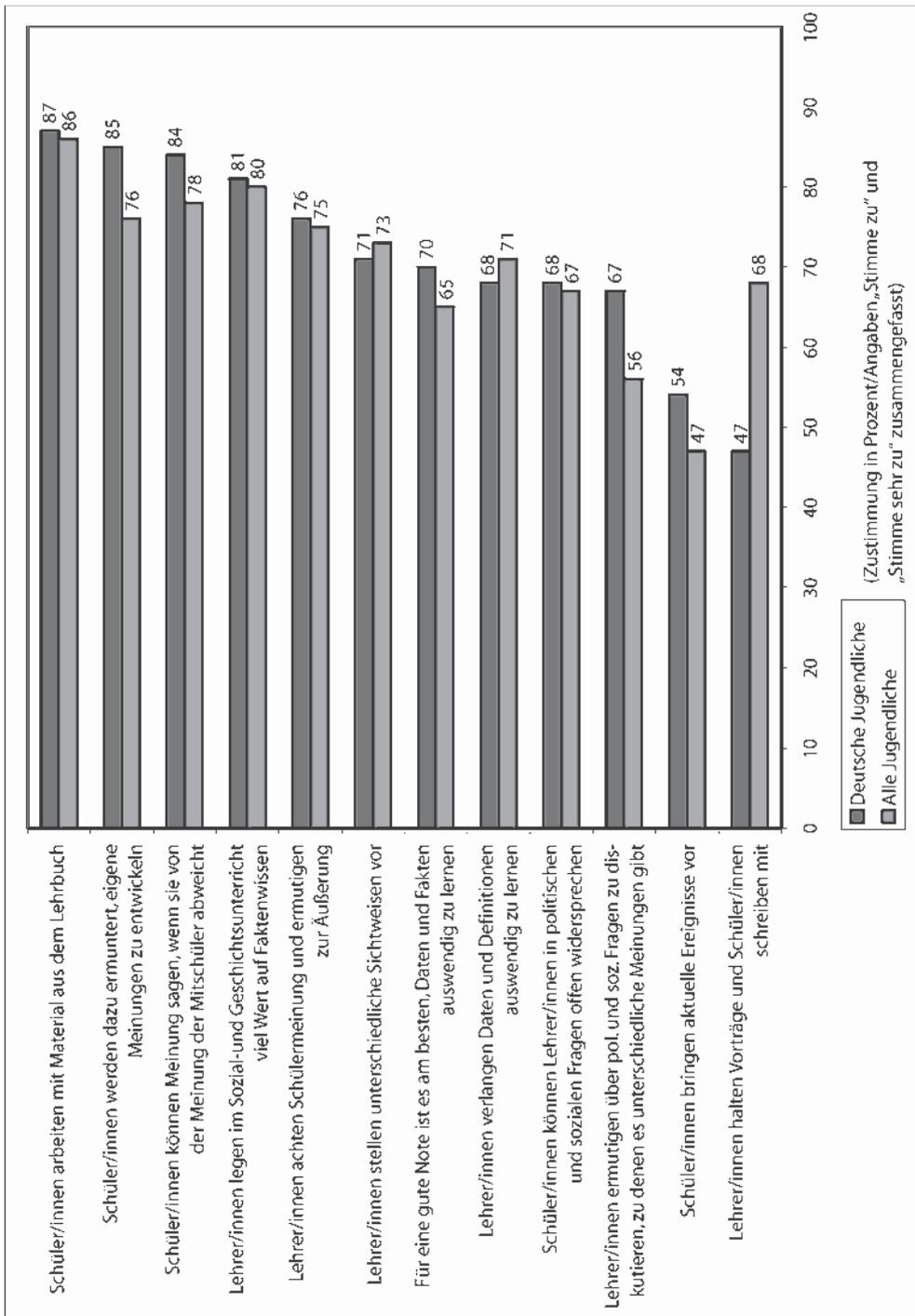


Abb 1: Unterrichtsklima und Unterrichtsstil im internationalen Vergleich

Wir haben diese Art der Zusammenfassung aus dem deutschen Forschungsbericht zum Civic-Education-Projekt (Oesterreich 2002) übernommen. Zu den „reichen Industrieländern“ zählen Deutschland, Schweiz, USA, Australien, England, Schweden, Dänemark, Finnland, Belgien (französischsprachiger Teil) und Italien, zu den „ärmeren Ländern in Südeuropa und Südamerika“ Zypern, Griechenland, Portugal, Kolumbien und Chile und zu den „ehemals sozialistischen, osteuropäischen Ländern“ Russland, Polen, Tschechien, Slowakische Republik, Slowenien, Polen, Estland, Litauen, Lettland, Ungarn, Rumänien, Bulgarien.

Tab. 3: Unterrichtsklima und Unterrichtsstil im internationalen Vergleich
(Zustimmung in Prozent/Angaben „Stimme zu“ und „Stimme sehr zu“ zusammengefasst)

	Schüler/innen werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln	Lehrer/innen ermutigen uns, über politische und soziale Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt	Um von den Lehrern/innen gute Noten zu bekommen, ist es am besten, Daten und Fakten auswendig zu lernen	Lehrer/innen halten Vorträge, und die Schüler/innen schreiben mit
Deutschland	85	67	70	47
Reiche Industrieländer	81	60	58	63
Ehemals sozialistische Länder	70	49	74	68
Ärmere Länder Südeuropas und Südamerikas	83	62	64	75
Schweiz	85	47	48	37
Ungarn	46	46	85	79
Kolumbien	88	81	69	78
internationaler Durchschnitt	77	56	66	68

Im Vergleich zu den reichen Industrieländern liegt die von den deutschen Jugendlichen erfahrene Offenheit des Diskussionsklimas im Durchschnitt (Tabelle 3) und damit etwas schlechter als im Vergleich zum internationalen Durchschnitt. Vor allem Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern berichten über deutlich weniger Erfahrungen mit einem Unterricht, in dem sie ermuntert werden, eigene Meinungen zu entwickeln oder der ermutigt, über kontroverse politische und soziale Themen zu diskutieren (jeweils 11 Prozentpunkte Differenz zwischen den reichen Industrieländern und den ehemals sozialistischen Ländern bei diesen beiden Items). Überdurchschnittlich positive Erfahrungen mit einem offenen Meinungs austausch im Unterricht geben die Jugendlichen aus den ärmeren Ländern an (insbesondere die kolumbianischen Jugendlichen).

Jugendliche aus den ehemals sozialistischen Ländern haben nicht nur weniger Erfahrungen mit einem offenen Diskussionsklima im Unterricht, sie haben zugleich auch deutlich mehr Erfahrungen mit einem Unterricht, der auf die Reproduktion von Wissen zielt. In Ungarn sagen 85 Prozent „Um von den Lehrer/innen gute Noten zu bekommen, ist es am besten, Daten und Fakten auswendig zu lernen“. In den reichen Industrieländern ist das Auswendiglernen relativ gesehen am wenigsten verbreitet (insbesondere in der Schweiz, in der nur 48 Prozent sagen, dass es, um von den Lehrer/innen gute Noten zu bekommen, am besten sei, Daten und Fakten Auswendigzulernen). Obwohl deutsche Jugendliche in Bezug auf die Reproduktion von Wissen kaum vom internationalen Durchschnitt abweichen, berichten mehr Jugendliche in Deutschland als in anderen reichen Industrieländern vom Auswendiglernen für gute Noten (beim hier aufgeführten Item immerhin 12 Prozentpunkte Differenz).

Wie schon dargelegt, sind die Erfahrungen der deutschen Jugendlichen mit traditionell lehrerzentriertem Unterricht deutlich geringer als die des Durchschnitts der Jugendlichen anderer Länder (47 Prozent gegenüber 68 Prozent). Auch bei einem Vergleich mit anderen reichen Industrieländern (63 Prozent) geben die deutschen Jugendlichen deutlich weniger Erfahrung mit lehrerzentriertem Unterricht an. Insgesamt ist die Bandbreite der Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform groß. Während nur 37 Prozent der Jugendlichen aus der Schweiz von Erfahrungen mit einem solchen Unterricht berichten, sind es in Ungarn 79 Prozent. Von den drei Ländergruppen berichten die Jugendlichen aus den ehemals sozialistischen Ländern am meisten über Erfahrung mit lehrerzentriertem Unterricht (74 Prozent).

Tab. 4: Erfahrungen mit sozialem Lernen im internationalen Vergleich (Zustimmung in Prozent/Angaben „Stimme zu“ und „Stimme sehr zu“ zusammengefasst)			
	In der Schule habe ich gelernt, Menschen zu verstehen, die andere Vorstellungen haben	In der Schule habe ich gelernt, mit anderen Jugendlichen in Gruppen zusammenzuarbeiten	In der Schule habe ich gelernt, zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen
Deutschland	77	86	69
Reiche Industrieländer	83	91	66
Ehemals sozialistische Länder	81	89	67
Ärmere Länder Südeuropas und Südamerikas	92	91	84
Schweiz	83	92	75
Ungarn	71	90	45
Kolumbien	93	96	91
internationaler Durchschnitt	84	91	70

Neben den Fragen zum Unterrichtsklima und Unterrichtsstil wollen wir für unsere Analysen noch die Erfahrungen, die Jugendliche nach eigenen Angaben mit sozialem Lernen in der Schule gemacht haben, heranziehen (Tabelle 4). Dies sind insgesamt drei Items.

Bei den Angaben zum sozialen Lernen in der Schule liegen die deutschen Jugendlichen etwas unter dem internationalen Durchschnitt. Die Größe dieser Differenz wird weniger in den in der Abbildung 2 dargestellten Zahlen deutlich, die jeweils die Antwortkategorien „stimme zu“ und „stimme sehr zu“ zusammenfassen, sondern besonders deutlich bei einem Vergleich der Antworten bezüglich der Antwortkategorie „stimme sehr zu“. Bei dieser Kategorie sind die Differenzen der Jugendlichen in Deutschland zum internationalen Durchschnitt nochmals größer; sie liegen bei den drei Items zwischen 8 und 12 Prozent. (Wir stellen dies hier nicht gesondert als Grafik dar).

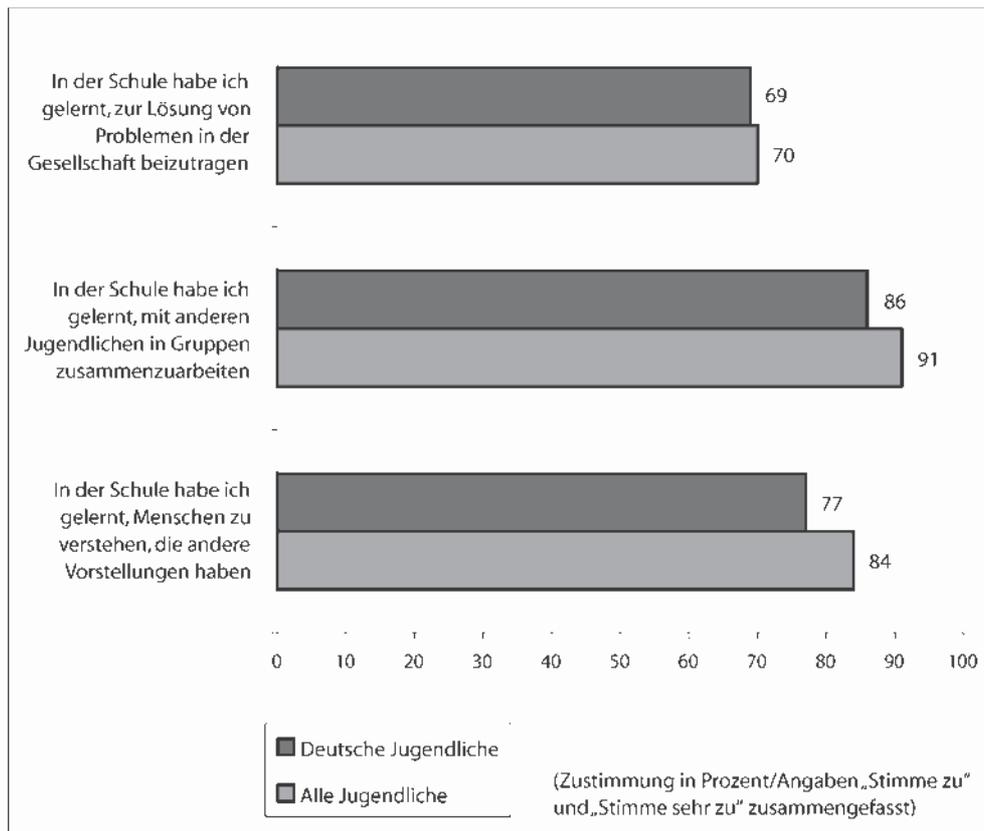


Abb. 2: **Erfahrungen mit sozialem Lernen in der Schule im internationalen Vergleich**

Der differenzierte internationale Vergleich verdeutlicht, dass insbesondere Jugendliche aus den ärmeren Ländern Südeuropas und Südamerikas zu einem sehr viel höheren Prozentsatz sagen, dass sie in der Schule gelernt hätten, andere Menschen zu verstehen

(z.B. in Kolumbien 93 Prozent gegenüber 77 Prozent in Deutschland), mit anderen Jugendlichen zusammenzuarbeiten (in Kolumbien 96 Prozent gegenüber 86 Prozent in Deutschland) und zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen (in Kolumbien 91 Prozent gegenüber 66 Prozent in Deutschland). Die Jugendlichen anderer reicher westlicher Industrieländer stimmen diesen sozialen Lernen ansprechenden Items ebenfalls in geringerem Maße zu als die Jugendlichen aus den ärmeren Ländern, aber auch bei einem Vergleich mit den Jugendlichen anderer reicher Länder liegen die Jugendlichen in Deutschland am unteren Ende der Rangreihe. Insgesamt berichten Jugendliche in Deutschland über ähnlich geringe Erfahrungen mit sozialem Lernen wie die Jugendlichen ehemals sozialistischer Länder.

Es wäre falsch, aus diesen Ergebnissen abzuleiten, Lehrer und Lehrerinnen in Deutschland würden das soziale Lernen vernachlässigen. Bei so wichtigen Elementen sozialen Lernens, wie der Möglichkeit, seine Meinung frei zu äußern oder einem aktiven Fördern von Meinungsvielfalt im Unterricht, äußern sich ja – wie wir bereits gesehen haben – vergleichsweise viele deutsche Jugendliche positiv über ihre Unterrichtserfahrungen. Wenn also deutsche Jugendliche dennoch nur unterdurchschnittlich über erfolgreiches soziales Lernen in Schulen berichten, dann wird man Ursachen dafür nicht direkt im Unterricht der Lehrer und Lehrerinnen zu suchen haben sondern eher in den Rahmenbedingungen schulischen Unterrichtens.

Bevor wir solche Überlegungen anstellen, soll der Zusammenhang zwischen Unterrichtserfahrungen und zentralen Themen politischer Bildung analysiert werden.

3.3 *Der Einfluss des Schulklimas auf zentrale Lernziele politischer Bildung*

Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den Angaben der Jugendlichen zum Unterrichtsklima, zu Unterrichtsmethoden und zu Erfahrungen mit sozialem Lernen mit der Vermittlung wünschenswerter Ziele politischer Bildung? Wir haben dazu Regressionsanalysen durchgeführt. In diese Analysen haben wir die vier Skalen, die die unterschiedlichen Erfahrungen der Jugendliche mit Unterricht thematisieren, aufgenommen („Förderung von freier Meinungsäußerung“, „Auswendiglernen als Unterrichtsprinzip“, „Fördern von Meinungsvielfalt“ und „Erfahrung mit sozialem Lernen“). Zusätzlich aufgenommen wurden drei soziale Hintergrundvariablen, nämlich Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern und Schulform.

Eine der in die Analysen eingehenden Variablen, nämlich die Schulform, ist keine Individualvariable sondern eine Gruppenvariable. Da wir in der Untersuchung eine „Klumpenstichprobe“ gezogen haben (es wurden nicht einzelne Schüler und Schülerinnen für die Stichprobe ausgewählt, sondern ganze Schulklassen), teilen sich jeweils Gruppen von Jugendlichen (ganze Klassen) das Merkmal Schulform. Wir haben deshalb für die Regressionsanalysen das Verfahren der HLM-Analyse (Hierarchical Linear Model-Analysis) verwendet. HLM-Analysen unterscheiden zwischen frei variierenden Individualvariablen und Gruppenvariablen, bei denen die statistischen Freiheitsgrade deutlich geringer sind als bei Individualvariablen.

Wir haben die Variable Schulform dychotomisiert und Gymnasien allen anderen Schulformen gegenübergestellt. Wir haben dies in dem Forschungsbericht (Oesterreich 2002) bei allen Analysen, die Schulform einschließen, getan, weil wegen der Vielzahl der regional unterschiedlich strukturierten Schulformen in Deutschland eine differenziertere Behandlung der Schulform Schwierigkeiten aufwirft. So gibt es in den neuen Bundesländern wenig Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen, dagegen diese Bildungsgänge kombinierende Mittel- und Sekundarschulen. Gymnasien sind dagegen in Ost wie West strukturell ähnlich und die statushöchste Schulform. Bei einer Dychotomisierung der Schulform in Gymnasium und „andere Schulformen“ werden zwar Differenzierungschancen verschenkt, dafür ist aber eindeutiger, was miteinander verglichen wird.

Wir können aus Platzgründen an dieser Stelle die Kriteriumsvariablen, also die Ziele politischer Bildung, die wir in die Analysen aufgenommen haben, nicht differenziert auf der Ebene einzelner Items vorstellen. Ich verweise hier auf den Anhang unserer Buchpublikation, in dem die Skalen dargestellt werden (Oesterreich 2002). In der Regel sind die Bezeichnungen der Skalen so gewählt, dass sich ihr Inhalt durch die Bezeichnungen von selbst erklärt, ohne dass man die Items kennen müsste. Ich will nur zu einigen Skalen kurze Erläuterungen geben. Unter der „Erfüllung demokratischer Pflichten“ wird die Bereitschaft wählen zu gehen und sich vorher über die Kandidaten zu informieren verstanden, die „aktive konventionelle politische Partizipation“, meint die Bereitschaft, in eine politische Partei einzutreten oder sich für ein Amt wählen zu lassen.

Am erläuterungsbedürftigsten dürfte der Begriff der „demokratischen Kompetenz“ sein. Hiermit sind persönlichkeitspezifische, individuelle Voraussetzungen einer demokratischen Grundhaltung gemeint, wie das Akzeptieren von anderen Menschen als Vertretern berechtigter Interessen, die Bereitschaft zu kooperieren und Kompromisse zu schließen, Toleranz, Empathie usw. Die Skala umfasst 11 Items (zur näheren theoretischen Begründung siehe den Abschnitt 1.3 in Oesterreich 2002).

Die in Tabelle 5 aufgeführten Maße zum Rechtsextremismus und zur demokratischen Kompetenz sind nur in einem zusätzlichen Fragebogen des deutschen Teils der Studie enthalten, von daher fehlen zu ihnen Ergebnisse in der Tabelle Nr. 2, die Vergleiche zwischen deutschen Jugendlichen und allen an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen zeigt. Zu den HLM-Analysen soll als erstes angemerkt werden, dass die gewählten Prädiktoren die wünschenswerten Ziele politischer Bildung in sehr unterschiedlich starkem Maße erklären. Während beim politischen Wissen, den demokratischen Kompetenzen, der politischen Informationsbereitschaft und der positiven Einstellung zu einer Gleichstellung von Frauen mindestens 20 Prozent der Varianz aufgeklärt werden, sind dies bei den Variablen zur politischen Handlungsbereitschaft teilweise weit unter 10 Prozent. Das bedeutet, dass wir das Erreichen vieler der Ziele politischer Bildung nur sehr eingeschränkt erklären können.

Bei einer Betrachtung des Effekts der Sozialdaten zeigen sich teilweise beträchtliche Effekte der Schulform. Schüler und Schülerinnen an Gymnasien wissen vor allem politisch sehr viel mehr ($\beta = .45$) als die Schüler und Schülerinnen anderer Schulzweige.

Tab. 5: Zentrale Ziele politischer Bildung im Kontext von Unterrichtsklima und sozialem Hintergrund (HLM-Analysen)								
	Geschlecht (1=f./ 2=m.)	Bildung der Eltern	Schulform (1=Rest 2=Gym.)	Freie Meinungs- äußerung	Auswendig- lernen	Fördern von Meinungs- vielfalt	Soziales Lernen in der Schule	r-Quadrat
Politisches Wissen	.11	.12	.45	.14	.08	-.03	-.05	.29
Demokratische Kompetenzen	-.27	.07	.11	.14	.02	.04	.16	.20
Politische Einstellungen								
Interesse für Politik	.17	.11	.17	-.03	-.01	.15	.04	.11
Positives Bild von Demokratie	.10	.06	.19	.11	.02	-.04	.03	.05
Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen	.07	-.01	.04	.17	.01	.04	.15	.09
Nationale Identifikation	.12	-.04	-.20	-.02	.04	.02	.13	.10
Gleichstellung von Ausländern	-.06	-.01	.09	.13	.01	.04	.14	.08
Gleichstellung von Frauen	-.34	.05	.09	.18	.04	-.02	.10	.21
Ablehnung von Rechtsextremismus	-.11	.02	.23	.14	-.02	.03	.06	.12
Politische Handlungsbereitschaft								
Politische Informationsbereitschaft	.01	.14	.13	.06	.02	.25	.16	.20
Politische Diskussionsbereitschaft	.04	.15	.14	--	.04	.21	.14	.14
Erfüllung demokrat. Pflichten	.09	.17	.21	.13	.05	.07	.04	.14
Aktive konvention. pol. Partizipation	.03	.07	.04	-.05	-.02	.14	.09	.04
Soziales politisches Engagement	-.23	--	-.03	.02	-.01	.08	.21	.12
Friedlicher politischer Protest	-.10	.08	.05	-.02	.04	.15	.09	.05
Individuelles Engagement in der Schule	-.14	.08	-.02	.01	.02	.13	.27	.13

Darüber hinaus zeigen sie sich politisch interessierter ($\beta = .17$), informations- und diskussionsbereiter ($\beta = .13$ und $\beta = .14$) sowie bereiter, demokratische Pflichten wie Wählen gehen, zu erfüllen ($\beta = .21$). Ihre nationale Identifikation ist geringer ($\beta = -.20$) und sie lehnen stärker rechtsextremistische Tendenzen ab ($r = .23$). Was die Gleichstellung von Migranten oder von Frauen in der Gesellschaft betrifft, sind Gymnasiasten zwar ebenfalls positiver eingestellt (Beta jeweils $.09$), die Effekte sind jedoch vergleichsweise gering. Keine Unterschiede zu den Jugendlichen aus anderen Schulformen gibt es beim sozialen politischen Engagement, dem friedlichen politischen Protest und dem Engagement in der Schule.

Das Bildungsniveau der Eltern hat ähnliche, wenn auch durchweg schwächere Effekte wie die Schulform. Dies liegt daran, dass das Bildungsniveau der Eltern hoch selektiv für die Wahl der Schulform ist ($r = .37$) und von daher in den Modellrechnungen die Bedeutung des Einflusses des Elternhauses hinter der Bedeutung der Schulform verschwindet. Auffällig ist, dass die Ablehnung des Rechtsextremismus in dem hier vorgelegten Modell kaum auf dem Bildungsniveau des Elternhauses beruht ($\beta = .02$), während der Effekt der Schulform stark ist ($\beta = .23$). Dies könnte als ein Erfolg der Gymnasien im Eindämmen rechtsextremistischer Tendenzen angesehen werden.

Bemerkenswert sind Geschlechterdifferenzen. Mädchen setzen sich in stärkerem Maße für die Gleichstellung der Frauen in der Gesellschaft ein ($\beta = -.34$), Mädchen haben auch deutlich größere demokratische Kompetenzen als Jungen ($\beta = -.27$) und sind gesellschaftlich wie in der Schule sozial engagierter (Beta zwischen $-.10$ und $-.23$). Auch ihre Neigung zu rechtsextremistischen Tendenzen und ihre nationale Identifikation sind geringer ($\beta = .11$; $\beta = .12$). Zu einer differenzierten Interpretation dieser Ergebnisse sei auf den Forschungsbericht und andere Publikationen verwiesen (Oesterreich 2002, 2003a; Händle 2002).

Beim Unterrichts- und Diskussionsklima bestätigen sich die Erwartungen, dass die Förderung freier Meinungsäußerung und die Förderung von Meinungsvielfalt im Unterricht, sowie positive Erfahrungen mit sozialem Lernen in der Schule sich positiv auf ein Erreichen wünschenswerter Ziele politischer Bildung auswirken. Im Detail gibt es allerdings gleich zu diskutierende beträchtliche Differenzen. Keinerlei Einfluss auf die Ziele politischer Bildung zeigt die Erfahrung mit dem Unterrichtsprinzip des Auswendiglernens. Diejenigen, die verstärkt über Erfahrungen mit Auswendiglernen berichten, haben ein etwas größeres politisches Wissen ($\beta = .08$), alle anderen Ergebnisse sind im Rahmen des vorgelegten Modells bedeutungslos.

Die beiden inhaltlich ähnlich erscheinenden Faktoren zum Klassenklima, die „Förderung der freien Meinungsäußerung“ und die „Förderung von Meinungsvielfalt“ erbringen bezüglich der wünschenswerten Ziele politischer Bildung durchaus unterschiedliche Ergebnisse. Ziele, die eher normativ ausgerichtet sind, werden stärker durch eine „Förderung der freien Meinungsäußerung“ erreicht, während Ziele, die stärker im Bereich des politischen Handelns und von Partizipation liegen, mehr positiv von einer aktiven „Förderung von Meinungsvielfalt“ im Unterricht profitieren. Zu den Ersteren gehören die Forderung nach einer Gleichstellung von Ausländern ($\beta = .13$) und von Frauen ($\beta = .18$), das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen ($\beta = .17$), zu

den Letzteren die politische Diskussions- und Informationsbereitschaft ($\beta = .25$ und $\beta = .21$), das politische Interesse ($\beta = .15$), der friedliche politische Protest ($\beta = .15$), die Bereitschaft zu aktiver konventioneller Partizipation ($\beta = .14$) und das kooperative individuelle Engagement in der Schule ($\beta = .13$). Ein positiver Zusammenhang zwischen der „Förderung der freien Meinungsäußerung“ und politischer Handlungsbereitschaft findet sich nur hinsichtlich der Erfüllung demokratischer Pflichten, wie z.B. der Bereitschaft, wählen zu gehen ($\beta = .13$). Diese Handlungsbereitschaft ist aber ebenfalls stark normativ bestimmt. Offensichtlich reicht offene Diskussion im Unterricht, die eine freie Meinungsäußerung erlaubt, für sich allein nicht aus, um die Jugendlichen zu politischer Partizipation zu ermutigen, sondern die Meinungsvielfalt muss aktiv gefördert werden. Es müssen im Unterricht unterschiedliche Standpunkte aktiv und kontrovers diskutiert werden.

Die „Erfahrungen mit sozialem Lernen in der Schule“ haben fast durchweg positive Effekte auf die Ziele politischer Bildung. Insbesondere im Bereich des sozialen politischen Engagements, sowohl allgemein als auch in der Schule zeigen sich hier vergleichsweise hohe Zusammenhänge. Hervorzuheben ist auch der Zusammenhang zwischen sozialem Lernen und demokratischen Kompetenzen ($\beta = .16$), dem ein leicht negativer Zusammenhang zwischen Erfahrungen mit sozialem Lernen und politischem Wissen gegenübersteht ($\beta = -.05$).

Insgesamt bestätigen die Daten den erwarteten Zusammenhang zwischen dem von den Jugendlichen erlebten Unterrichtsklima und wünschenswerten Zielen politischer Bildung, wobei sich als Differenzierung festhalten lässt, das Jugendliche, die über Offenheit des Diskussionsklimas berichten, eher höhere Werte bei normativen Zielen politischer Bildung – vor allem im Bereich der Toleranz – haben, während Jugendliche, die die Erfahrung von aktiver Förderung von Meinungsvielfalt und Kontroversen im Unterricht gemacht haben, eine stärkere politische Handlungsbereitschaft berichten. Diese Zusammenhänge gelten nicht nur für die deutschen Jugendlichen, sondern auch für andere Länder der internationalen Vergleichstudie.

4. Diskussion der Befunde

Deutsche Jugendliche berichten kaum andere Erfahrungen mit Unterricht als Jugendliche aus anderen Ländern. Insbesondere die positiven Erfahrungen mit einem offenen Diskussionsklima und die deutlich geringeren Erfahrungen mit lehrerzentriertem Unterricht lassen den Schluss zu, dass das Unterrichtsklima an 8. Klassen von deutschen Jugendlichen nicht als schlechter erlebt wird als das von Jugendlichen in anderen Ländern.

Vor diesem Hintergrund überrascht die geringe Bereitschaft der deutschen Jugendlichen zu politischer Partizipation sowohl in der Gesellschaft als auch insbesondere in den Schulen. Wie wir bei der kurzen Darstellung einiger zentraler Ergebnisse der Studie sehen konnten, äußern deutsche Jugendliche im internationalen Vergleich eine unterdurchschnittliche Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft sowie eine ge-

ringe Bereitschaft zur Gleichstellung von Migranten. Das geringe politische Engagement der deutschen Jugendlichen kann beeinflusst sein von ihrer geringen Mitarbeit in politischen und sozialen Gruppen und ihrer geringen Beteiligung in Mitbestimmungsgremien in der Schule (Torney-Purta u.a. 2001; Oesterreich 2001a, 2002). Insbesondere südeuropäische und lateinamerikanische Jugendliche zeigen sich politisch sehr viel engagierter aber auch die Jugendlichen anderer reicher Industrieländer zeigen eine größere Partizipationsbereitschaft als die deutschen Jugendlichen.

Die Forschungsliteratur zum Schulklima hat bestätigt, dass ein offenes und liberales Unterrichtsklima an Schulen politisches Interesse, Wissen und Beteiligungsbereitschaft fördert (vgl. Torney u.a. 1975; Ichilov 1991; Harbordt/Grieger 1995; Hahn 1998; Krüger u.a. 2002). Dieser Zusammenhang gilt auch für die deutschen Jugendlichen unserer Untersuchung. Zudem berichten überdurchschnittlich viele Jugendliche in Deutschland von einem offenen Unterrichtsklima. Dennoch haben sie eine nur geringe politische Partizipationsbereitschaft und sind zudem Migranten gegenüber von allen Nationen am ablehnendsten eingestellt.

Die Annahme, dass deutsche Lehrer und Lehrerinnen besonders lehrerzentriert und wenig offen für Diskussionen unterrichten würden, und aus diesen Gründen die Jugendlichen so wenig tolerant und wenig politisch handlungsbereit seien, wird man aufgrund der Daten des Civic-Education-Projekts als Vorurteil bezeichnen müssen. Deutlich weniger Jugendliche in Deutschland als im internationalen Durchschnitt berichten über lehrerzentrierten Unterricht. Diese Ergebnisse stehen in Übereinstimmung mit den teils aus qualitativen teils quantitativen Daten gewonnen Erkenntnissen der internationalen Vergleichsstudie von Hahn (1998). Aus diesen Ergebnissen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Gründe für die geringe politische Partizipationsbereitschaft der deutschen Jugendlichen nicht im Unterrichten der Lehrer und Lehrerinnen sondern in anderen Bedingungen schulischen oder außerschulischen Lernens gesucht werden müssen.

Ich habe im Zusammenhang anderer Publikationen schon mehrfach darauf hingewiesen, dass das deutsche Schulsystem mit seiner international einmaligen Kombination eines dreigliedrigen Aufbaus der Sekundarstufe mit einer Halbtagschule weniger Herausforderungen und Möglichkeiten für soziales Lernen bietet als die Schulsysteme anderer Länder. Beide Rahmenbedingungen sind hinderlich für soziale Integration und soziales und politisches Engagement als Grundelemente politischer Bildung. Die Halbtagschule erzeugt einen hohen Stoffdruck, der wenig Handlungsspielräume für soziales Lernen lässt. In Schulen mit Ganztagsbetrieb, wie es sie in den meisten Ländern gibt, sind die Möglichkeiten dafür schon rein zeitlich größer. Auch die sehr frühe Selektion im deutschen Schulsystem, das in der Regel Schüler und Schülerinnen bereits nach der 4. Klasse trennt und verschiedenen Schulformen zuweist, separiert Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft, Fähigkeiten und Interessen voneinander. Sie schränkt die Kooperation und Auseinandersetzung zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer und kognitiver Voraussetzungen ein.

In den meisten nationalen Schulsystemen unserer Untersuchung, die Gesamtschulen haben und damit das gesamte soziale Spektrum einer Altersgruppe umfassen, gibt es

dagegen ein Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Hier können Lernprozesse stattfinden, die eine soziale Akzeptanz von Menschen unterschiedlicher Herkunft, sozial engagiertes Verhalten und Partizipationsbereitschaft fördern.

Literatur

- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (1998): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1958): Socialisation and social class through time and space. In: Maccoby, E./Newcomb, T.M./Hartley, E.C. (Hrsg.). *Readings in Social Psychology*. New York, S. 400-425.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, C. (1998): *Becoming political*. Albany: State University of New York Press.
- Händle, Ch. (2002): Kritisch distanziert und sozial engagiert! Politische Bildung von Mädchen in der international vergleichenden Civic-Education-Studie. In: Reich-Gerick, H. (Hrsg.). *Frauen und Schule, gestern, heute, morgen*. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Händle, Ch. (2003): Politische Bildung im internationalen Vergleich. In: epd, H. 8/9, S. 48-50.
- Händle, Ch./Oesterreich, D./Trommer, L. (1999): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.
- Harbordt, S./Grieger, D. (Hrsg.) (1995): *Demokratie lernen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ichilov, O. (1991): Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. In: *Comparative Education Review* 35, S. 430-446.
- Kaase, M./Newton, K. (1995): *Beliefs in Government*. New York: Oxford University Press.
- Kötters-König, C. (2002): Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht. In: Krüger, H.-H./ Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F.: *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske + Budrich, S.115-144.
- Oesterreich, D. (2001a): Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 51, S. 13-22.
- Oesterreich, D. (2001b): Einflüsse politischen Wissens und demokratischer Kompetenzen auf politische Handlungsbereitschaft. In: *POLIS* 3, S. 3-6.
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Oesterreich, D. (2003a): Gleichstellung von Frauen aus der Sicht ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 15, S. 26-31.
- Oesterreich, D. (2003b): Sind deutsche Jugendliche besonders ausländerfeindlich? In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 52, H.1, S. 13-25.
- Reinhardt, S. (1997): Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 105-114.
- Torney, J./Oppenheim, A.N./Farnen, R.F. (1975): *Civic Education in Ten Countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Torney-Purta, J./Schwille, J./Amadeo, J.-A. (Hrsg.) (1999): *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft: Eburon Publishers.

Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: Eburon Publishers.

Abstract: In international comparisons, German adolescents report a positive classroom climate allowing for free discussions. Nonetheless, they are by far less willing to become active politically and much more hostile towards foreigners than adolescents from other countries. Since the relation between an open climate of instruction and pro-social attitudes – established by many studies – naturally goes for German adolescents too, the blame for the low level of participation in political activities among young German people and their hostility towards foreigners can hardly be laid on the teachers. Rather, it seem to be the framework conditions of schooling in Germany which impede social learning. Due to the immense pressure of having to cover a high amount of subject matter in a shorter time-span, the half-day school as such restricts the time to be spent on social learning and the tripartite structure of the school system gives away possibilities of social learning which would exist if adolescents from different social and cognitive backgrounds would learn together.

Anschrift des Autors:

Dr. Detlef Oesterreich, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin,
E-Mail: oest@mpib-berlin.mpg.de