pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Händle, Christa

Beschreiben, Messen, Verstehen. Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001) 1, S. 29-34

Quellenangabe/ Reference:
Händle, Christa: Beschreiben, Messen, Verstehen. Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001) 1, S. 29-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62105 - DOI: 10.25656/01:6210

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62105
https://doi.org/10.25656/01:6210

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang März 1 2001 ISSN 1434-4688D

Annette Scheunpflug — 2 — Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Helmuth Hartmeyer — 7 — „Gut ist, was nützt". Methodische Aspekte einer Fremdevaluation

Christian Graf-Zumsteg — 11 — Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. Plädoyer für eine verbindliche Selbstevaluation entwicklungspolitischer Bildungsorganisationen

Richard Helbling — 18 — Evaluation der Stiftung „Bildung und Entwicklung"

Herbert Bergmann — 22 — Monitoring In Multilevel Teaching And Learning Situations

Christa Handle — 29 — Beschreiben, Messen, Verstehen. Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD

BDW — 35 — Uwe Schulz: Kinderarmut (re)visited / Carina Dürr: Evaluierung - ein Thema für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit / Freire-Tagung

43 — Kurzrezensionen

46 — Unterrichtsmaterialien

48 — Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24. Jg. 2001, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für intelkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Professur für Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21 b, 35394 Gießen
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich: Jahresabonnement DM 36.- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Zusammenfassung: Die Verfasserin gibt einen Überblick über Studien zur entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland aus den letzten Jahren.

Christa Händle

Beschreiben, Messen, Verstehen

Untersuchungen zur historisch-politischen Bildung in Schulen der BRD

Problemstellung

Weniger als zum Beispiel Qualifikationen in den Naturwissenschaften und in der Mathematik, ist politische Bildung auf den Fachunterricht zurückzuführen. Politische Bildung wird nicht nur im Politikunterricht, in politischer Weltkunde, im Gesellschafts- oder Sozialkundeunterricht erworben. Sie wird auch in anderen Fächern vermittelt, im Schulleben, in den Medien, in den Familien und in Peer-Gruppen.

Politische Bildung ist auch kaum auf ein internationales Kerncurriculum zu beziehen. Was Inhalt politischer Bildung ist, ist von den Traditionen und Bedingungen in einer Gesellschaft, in einer Region und in Subkulturen beeinflusst. Politische Bildung kann als interaktiver Prozess verstanden werden, in dem latentes und manifestes Wissen, latente und manifeste Interpretationsmuster und Handlungsorientierungen erworben werden. Latente Qualifikationen werden unter Umständen erst später im Leben und unter veränderten gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen manifest. Politische Bildung kann sogar im Widerspruch zu offiziellem Unterricht angeeignet werden, zum Beispiel durch Lektüre von dort abgelehnten Texten und durch Uminterpretation der vermittelten Informationen. Schulunterricht kann die Sammlung widersprechender Informationen anregen. Neue Informationen werden unter Umständen erst in einem längerfristigen Prozess der Auseinandersetzung und Sammlung zusätzlicher Informationen geprüft und teilweise aufgegriffen.

Die Komplexität politischer Bildung und ihrer Vermittlung macht es schwierig, Ergebnisse zu messen und bildungspolitische Maßnahmen darauf zu stützen. Für die politische Bildung ist kaum der Beginn einer "empirischen Wende in der Bildungspolitik" zu proklamieren. Auch in der politischen Bildung gibt es jedoch "eine empirische Wende in der pädagogischen Forschung". Dabei stehen unterschiedliche qualitative und quantitative Zugänge nebeneinander: Beschreibungen und Reflexionen von Unterricht und Schulleben, Transkriptionen und ihre differenzierte Interpretation, Fragebogenerhebungen und Dokumentenanalysen. Alle diese verschiedenen Ansätze tragen zum Verständnis politischer Bildung an Schulen bei. Einige Beiträge werden im Folgenden skizziert. Ich weise besonders auf Studien des Projekts Civic Education hin, in dem ich mitarbeite. Die Projektgruppe Civic Education am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat im Rahmen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in einer ersten abgeschlossenen Projektphase die Entwicklung politischer Bildung in Schulen in Deutschland in diesem Jahrhundert (vgl. Händle 1996b) sowie drei Ebenen politischer Bildung in der BRD untersucht:

- die normative Ebene durch eine Analyse der Lehrpläne aller Bundesländer (vgl. Trommer 1999),
- die Einschätzung von Zielen politischer Bildung und ihrer Realisierung durch eine Befragung von Expertinnen und Experten (n = 100) aus Wissenschaft, Lehrerausbildung und Schulen (vgl. Oesterreich u.a. 1999),
- als Beispiele für eine anspruchsvolle Praxis politischer Bildung die Schulprojekte zur politischen Bildung, die für das Förderprogramm "Demokratisch Handeln" eingereicht wurden (vgl. Händle 1999a).

Außerdem wurden in der Hauptphase des Projekts in der BRD ein repräsentatives Sample von 14-Jährigen in 8. Klassen (n = 3.700) sowie Lehrpersonen und Schulleitungen befragt.

Ich berichte hier auch über Studien und Ergebnisse zur entwicklungsbezogenen Bildung.

Untersuchung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien

Normierungen von politischem Unterricht finden durch Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien statt. In der ersten Phase des Projekts Civic Education hat die Projektgruppe Civic die Lehrpläne zur politischen Bildung in allen Bundesländern untersucht. Dabei wurde deutlich, dass Umfang und Inhalte sowie ihre Verteilung auf die Jahrgangsstufen in den einzelnen Bundesländern sehr variieren (vgl. Trommer 1999). Politischer Unterricht wird durchschnittlich in der Sekundarstufe I noch nicht einmal in jeder Klassenstufe eine Wochenstunde erteilt. In vielen Lehrplänen wird jedoch politische Bildung auch als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern sowie im Schulleben gefordert. Nur einige Bundesländer sehen in ihren Lehrplänen im Politikunterricht entwicklungsbezogene Bildung vor.

Eine Kritik traditioneller kolonialistischer Ansätze in Lehrbüchern findet sich in einer Studie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (1970). Ausführliche Unterrichtsmaterialien aus den 1970er Jahren haben Meuler (1975) und Helbig (1978) veröffentlicht. Eine umfangreiche Untersuchung der Unterrichtsmaterialien zur entwicklungsbezogenen Bildung haben Scheunpflug und Seitz (1995) angefertigt. Über ent-

wicklungsbezogene Bildung in der Grundschule informieren Schmidt (1985), Schernikau (1993) und Zahn (1993). Viele Anregungen finden sich in der Beilage "Eine Welt" für die Zeitschriften "Grundschulunterricht" und "Grundschulzeitschrift". Einen Überblick über neuere Entwicklungen gibt Seitz (2000). Eine gründliche Untersuchung zur entwicklungspolitischen Bildung in zwei Bundesländern (Bremen und Baden-Württemberg) zeigt, dass ihr Gewicht in den Lehrplänen zugenommen hat, in den Lehrbüchern dagegen nicht (vgl. Scheunflug 1993).

Unterrichtsbeschreibungen und qualitative Forschung im nationalen Rahmen

Die Beschreibung von politischem Unterricht hat eine lange Tradition (vgl. Grammes und Weißeno 1993). Seit den 1960er Jahren gibt es in Ost und West Film- und Videoaufzeichnungen sowie Transkriptionen von politischem Unterricht.

Einige Untersuchungen von Unterricht zur entwicklungsbezogenen Bildung seien hier als Beispiele genannt. Eine frühe Unterrichtsplanung und Transkription einer Studentengruppe zeigt, wie Entfremdung und Unterdrückung in einer Welt mit egalitärem Anspruch unter Benutzung von Wandzeitungen im Unterricht vermittelt wurden (vgl. Kulke und Lundgreen 1972). Die neuere fachdidaktische Unterrichtsforschung unternimmt differenzierte Analysen von Unterrichtsplanungen und Transkriptionen. So gibt es ausführliche Analysen zu einer Sozialkundestunde mit entwicklungspolitischem Schweipunkt über die Auseinandersetzung mit einem Comic zu einem Besuch in Südamerika, die 1978 aufgezeichnet wurde (vgl. Koring 1990; Grammes 1998). In diesen Untersuchungen wird insbesondere die Diskrepanz zwischen den emanzipatorischen Intentionen der Lehrerin und dem weitgehend lehrerzentrierten und normativen Unterricht herausgearbeitet. In der kritischen Analyse werden mehr Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen und die Diskussion unterschiedlicher Positionen und Perspektiven gefordert (vgl. Grammes 1998, S. 298 ff. und S. 810 ff.).

In einer anderen entwicklungspolitisch relevanten Unterrichtseinheit in der Oberstufe eines Gymnasiums wird an dem Beispiel "Export einer Chemiefabrik" das moralische Dilemma der begrenzten oder weiterreichenden weltbürgerlichen Verantwortung für die Folgen wirtschaftlichen Handelns diskutiert (vgl. Lutter-Link und Reinhardt 1993). Kerstin Pohl (2000) hat handlungsorientierten Unterricht in der Oberstufe eines Gymnasiums zum Thema Menschenrechte beschrieben, in dem sich die Jugendlichen in einem Rollenspiel engagierten. Ein Beispiel für die kontroverse Beurteilung einer Unterrichtseinheit einer Gruppe im Referendariat über Menschenrechte geben Breit (2000) und Weißeno (2000).

Diese Unterrichtsbeschreibungen, -dokumentationen und Analysen zeigen Veränderungen von entwicklungsbezogenem Unterricht: Wandzeitungen als Medium, ein Comic, Rollenspiel und Originalquellen aus unterschiedlicher Perspektive. Die Darstellungen sensibilisieren für die Argumentation, Kommunikation und Interaktion im Unterricht mit dem Ziel, die Wahrnehmung und das didaktisch-methodische Handeln von Lehrpersonen zu differenzieren.

Dafür ist auch die Kenntnis der Alltagserfahrungen und des Alltagsverständnisses von Jugendlichen wichtig. Carla Schelle (1995) kommt in Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen einer 10. Hauptschulklasse zum Thema Fremdenfeindlichkeit mit einem Foto als Einstieg zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen in ihrem erfahrungsbezogenen Problemverständnis im Unterricht unterfordert, in der formalen Besprechung des Themas im Unterricht jedoch überfordert waren.

Unter den Dokumentationen von Schulprojekten, die zum Förderprogramm Demokratisch Handeln eingereicht wurden, sind unter den Projekten mit sozialen Schwerpunkten auch solche mit entwicklungsbezogenen Schwerpunkten, insbesondere zu Partnerschaften mit Schulen in Entwicklungsländern. In diesen Projekten sammeln und erarbeiten Kinder und Jugendliche Geld, beschäftigen sich mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen in dem anderen Land, organisieren Begegnungen und gemeinsame Veranstaltungen und Vorhaben (vgl. Händle 1999, S. 231). Mehr Informationen zu diesem Ansatz finden sich bei Alix (1990).

Politische Bildung in quantitativen empirischen Untersuchungen

Im Unterschied zu qualitativen Studien zu einzelnen Stunden oder Schulen, die das Problemverständnis erweitern, zielen quantitative empirische Untersuchungen auf eine größere Übersicht.

Immer noch finden sich interessante Fragestellungen und Ergebnisse in den Studien zur politischen Bildung, die in den 1960er Jahren im Zusammenhang des Frankfurter Insti-

tuts für Sozialforschung stattfanden (vgl. Becker u.a. 1968; Habermas u.a. 1968; Teschner 1968).

Quantitative empirische Untersuchungen zielen auch im nationalen Rahmen häufig auf Vergleiche politischer Orientierungen in verschiedenen Kohorten, wie dies vor allem in den Shell-Jugendstudien stattfindet (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 1985, 1992, 1997, 2000). Rothe (1993) vergleicht Unterschiede politischer Bildung in zwei Bundesländern. Auf der Grundlage der Befragung von 8. Klassen in der Hauptuntersuchung des Projekts Civic können wir Unterschiede zwischen Ost und West, Schulformen, Jungen und Mädchen darstellen. Über die Ergebnisse kann hier jedoch noch nicht berichtet werden.

Die deutsche Projektgruppe Civic hat den internationalen Fragebogen, der im Rahmen der IEA unter Beteiligung von 25 Ländern für die Untersuchung von politischer Bildung von 14-Jährigen und 18-Jährigen erarbeitet wurde, um einen nationalen Teil ergänzt und findet zu der zentralen Frage nach Ursachen für politisches Engagement, dass politisches Wissen in geringerem Maße unkonventionelle praktische Handlungsorientierung (im Unterschied zu konventioneller oder illegaler) erklärt. In höherem Maße erklären demokratische Kompetenzen unkonventionelles politisches Engagement, zum Beispiel Mitgefühl, Emphatie, Kooperations-, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit, Diskussionsfreude (vgl. Oesterreich 2000). Solche Kompetenzen finden sich bei Jugendlichen aller Schulformen. Es kann angenommen werden, dass sie nicht nur in der Familie erworben, sondern auch in der Schulkultur entwickelt werden. Dies stützt die Betonung von politischer Bildung im Schulleben, die auch den von uns befragten Expertinnen und Experten sehr wichtig für die Entwicklung politischer Bildung und von politischem Engagement ist (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 149 u.S. 186 f.).

In der ersten Phase des Projekts Civic wurden Experten und Expertinnen aus Schulen, Hochschulen und Interessenverbänden in Ost und West zu ihrer Einschätzung von Ansprüchen politischer Bildung in der Sekundarstufe I und ihrer Realisierung befragt (vgl. Oesterreich u.a. 1999). Gefunden haben wir eine große Diskrepanz zwischen weitreichenden Ansprüchen an politische Bildung in der Sekundarstufe I und der Einschätzung, dass diese Ansprüche häufig nicht erreicht werden. Insbesondere wichtige Ziele politischer Bildung, wie zum Beispiel Entwicklung politischen Bewusstseins, werden nach Einschätzung der befragten Expertinnen und Experten weniger gut erreicht als solche, die sie als vergleichsweise unwichtig einschätzten, wie zum Beispiel die Kenntnis nationaler Symbole und das Verständnis von Demokratie als Marktwirtschaft. Eine geringere Diskrepanz zwischen Ansprüchen politischer Bildung und ihrer Realisierung sehen die Befragten in der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und mit dem Umweltschutz.

In der Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und interkulturellen Fragestellungen halten die Experten und Expertinnen die von ihnen für wichtig gehaltenen Ziele für eher wenig erreicht. Die Aussage "Die nationale Gesellschaft muß ebenso wie die Weltgesellschaf eine Solidargemeinschaft werden, in der die Stärkeren den Schwächeren helfen" sehen 94,6 Prozent der Befragten als eines der wichtigsten Ziele (57,6 %) oder als ein wichtiges Ziel (37,0 %) der politischen Bildung in der Sekundarstufe. Niemand der Befragten hält dies Ziel für voll erreicht, 22,5 Prozent der Befragten meinen, dass dies Ziel zufriedenstellend erreicht wird. (Oesterreich u.a. 1999, S. 178). "Deutschland in seiner Verantwortung für die Entwicklungsländer" sehen 92 Prozent der Befragten als eins der wichtigsten oder ein wichtiges Ziel politischer Bildung in der Sekundarstufe I, nur 31 Prozent meinen, dass dies Ziel voll oder zufriedenstellend erreicht (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 156). Das Thema "Wirtschaftsprobleme der Dritten Welt" ist für 88 Prozent der Befragten ein wichtiges oder eins der wichtigsten Lernziele, 46 Prozent schätzen dies Lernziel als voll oder zufriedenstellend erreicht ein (S. 173).

International vergleichende Studien zur politischen Bildung

Mit der Globalisierung von Märkten und der Internationalisierung von Politik wächst das Interesse an international vergleichenden Untersuchungen von Schulleistungen. Im Rahmen der IEA, in deren Rahmen die viel diskutierte TIMS-Studie durchgeführt wurde, fand schon Anfang der 1970er Jahre auch eine Untersuchung zur politischen Bildung statt (vgl. Torney u.a. 1975). Teil nahmen damals zehn Länder, neben der Bundesrepublik, Italien, die Niederlande, Finnland, Irland, Italien, Schweden sowie der Iran, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. In den repräsentativen Befragungen von 10-Jährigen, 14-Jährigen und 18-Jährigen, die jedoch nicht in allen beteiligten Ländern stattfanden, zeigen sich schwer zu erklärende Entwicklungen, die dafür spre-

chen, dass politische Bildung nicht nur im Schulunterricht erworben wird. So haben beispielsweise auch Länder, in denen wenig politischer Unterricht stattfindet, gute Testergebnisse. Der Wissensfortschritt ist beim Vergleich verschiedener Altersjahrgänge nicht linear. In keinem der Länder werden hohe Werte in allen als wünschenswert betrachteten und gemessenen Bereichen politischer Bildung erreicht: Wissen, Unterstützung demokratischer Werte, Unterstützung der Regierung und politische Interessen und Beteiligung (S. 327). Ein gutes Klassenklima scheint Wissen, demokratische Orientierung und Bereitschaft zu Partizipation positiv zu beeinflussen (vgl. Torney u.a. 1975, S. 329). Ermutigung von offenen Diskussionen und Beteiligung wirken sich eher positiv auf politisches Wissen aus. Die oberen 9 Prozent der letzten Jahrgänge vor dem Übergang zum Studium zeigen bessere kognitive Leistungen in Gesamtschulsystemen wie in Schweden und der USA im Vergleich mit selektiven Bildungssystemen wie in der BRD, Irland, den Niederlanden und Neuseeland (vgl. Torney u.a. 1975, S. 107 ff.).

In den 1990er Jahren hat Judith Torney-Purta im Rahmen der IEA wieder eine Studie zur politischen Bildung initiiert. Diesmal beteiligten sich über 20 Länder an den Untersuchungen, neben westeuropäischen Ländern auch osteuropäische Länder, neben den USA und Australien auch Hongkong. Um die Ergebnisse besser erklären zu können, wurden in der 2. IEA-Civic-Education-Studie die Bedingungen politischer Bildung in den einzelnen Ländern sorgfältig erhoben. In einer ersten Phase fertigten die beteiligten Länder Fallstudien zur Situation der politischen Bildung in ihrem Land an (vgl. Torney-Purta u.a. 1998; Händle u.a. 1999). In der anschließenden Hauptuntersuchung wurden repräsentative Sample von 14-Jährigen und 18-Jährigen mit einem internationalen Fragebogen zu ihrem politischen Wissen, ihren Orientierungen und Kompetenzen befragt. In den Fragebogen für Schulleitungen und Lehrpersonen wurden Informationen zur Schulkultur, zu ihren Zielen für politische Bildung und zu deren Realisierung gesammelt. In der Bundesrepublik fand die geplante Untersuchung von 18-Jährigen in 11. Klassen nicht mehr statt. Die international vergleichenden Ergebnisse dieser Untersuchung werden Anfang 2001 veröffentlicht (vgl. Torney-Purta u.a. in Vorbereitung).

Vergleichende Untersuchungen 1995 zur historischen und politischen Bildung von 15-Jährigen (n = 32.000) in 27 europäischen Ländern sowie deren Lehrpersonen (n = 1.250) wurden im Forschungszusammenhang "Youth and History" erarbeitet und schon publiziert (vgl. von Borries 1999). Diese Untersuchungen zeigen unterschiedliche Muster historisch-politischer Bildung der Jugendlichen in den beteiligten Ländern, die von nationalen Projektgruppen interpretiert werden. In diesen Untersuchungen finden sich Jugendliche der Bundesrepublik bei vielen Fragen in einer mittleren Position (vgl. von Borries 1999, S. 382 ff.). In ihrem Geschichtsverständnis ist Ereignis- und Personengeschichte weniger wichtig als es historische Ökologie und Demographie sind, sie interessieren sich für ältere Geschichtsperioden wie Mittelalter und Kolonialzeit weniger als für neuere Perioden. Wie andere stärker modernisierte und säkularisierte Länder bevorzugen Jugendliche in der BRD solidarische und privatistische Werte und stufen soziozentrische Werte (Wirgruppen, Kollektive) niedriger ein (S.384). Denkmalschutz und nationale Orientierungen finden bei Jugendlichen in der Bundesrepublik vergleichsweise wenig Zustimmung. Geschichtsunterricht schätzen Jugendliche in der Bundesrepublik weniger als Jugendliche in anderen europäischen Ländern, die Lehrpersonen erhalten in der BRD schlechtere Noten.

Das bei den Jugendlichen wenig beliebte Schulbuch nutzen die Lehrenden nach ihrer Einschätzung trotzdem häufiger als in anderen europäischen Ländern. Lehrende sehen ihren Unterricht überdurchschnittlich wissenschaftsorientiert, merklich weniger als im europäischen Mittel handlungsorientiert oder lehrerorientiert. Sie nehmen das geringe Interesse der Schüler und Schülerinnen am Geschichtsunterricht wahr, sehen sich jedoch wenig unter politischem Druck und schätzen ihre gute finanzielle Situation.

Bei den Jugendlichen ist eine anti-koloniale Orientierung verbreitet. Kolonialgeschichte sehen Jugendliche vor allem als Ausbeutung, jedoch auch als Abenteuer und Beitrag zur Entwicklung der kolonialisierten Länder. Die Überlagerung dieser unterschiedlichen Motive könnte auf unterschiedliche Informationsquellen zurückgehen, einerseits auf Aufklärung im Unterricht, andererseits auf Faszination durch Berichte und Geschichten in anderen Medien, in Büchern und Filmen. Die Jugendlichen anerkennen eine Pflicht zur Entwicklungshilfe aufgrund der Kolonialgeschichte vor allem nach dem Verursacherprinzip (vgl. von Borries 1999, S. 122ff).

Allerdings korreliert die kritische Einschätzung von Kolonialgeschichte als Ausbeutung nicht mit dem Umfang der nach Angaben der Lehrpersonen zu diesem Thema erteilten Geschichtsunterrichts.

Deutsche Jugendliche sind vergleichsweise materialistisch. Sie liegen in der Zustimmung zu dem Ziel "Geld und Wohlstand für mich selbst" im europäischen Vergleich vorne, auf der anderen Seite ist bei ihnen auch die Zustimmung zu den Werten "Solidarität mit armen Leuten in meinem Land und Solidarität mit armen Leuten in der Dritten Welt" hoch (vgl. von Borries 1999, S. 156 ff.). Es gibt jedoch bei den Jugendlichen wenig Unterstützung für die mögliche Maßnahme "garantierte Mindestpreise für Güter aus der Dritten Welt mit höheren Preisen für Europa als Konsequenz". Korrelationen zwischen der Zustimmung zu "Solidarität mit armen Ländern", "Mindestpreise" und "Kolonialreparationen" wurden in dieser Studie nicht gefunden.

Frühere Untersuchungen in der BRD zeigen, dass die Werte für "altruistische Entscheidung in Konfliktfällen" im Laufe der Schulzeit nicht steigen, sondern stagnieren, ebenso die Bereitschaft zu Empathie, Perspektivenwechsel und Rollenübernahme (vgl. von Borries 1999, S. 330ff). Hier gibt es jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen bringen mehr Empathie auf, lehnen kriegerische Auseinandersetzung stärker ab und haben mehr Interesse am Nahbereich. Im Laufe der Schulzeit zeigt sich eine Anpassung an die von Lehrpersonen favorisierten kulturspezifischen konventionellen Geschichtsdeutungen.

In Ergänzung zu diesen Studien hat Carol Hahn (1988) den Zusammenhang von politischer Handlungsorientierung und Unterrichtskultur in fünf Ländern (Dänemark, England, Deutschland, die Niederlande, USA) mit quantitativen und

qualitativen Methoden untersucht. In mehreren Feldphasen 1985 - 1995 hat sie schriftliche Befragungen (1986 und 193) von Jugendlichen kombiniert mit Interviews mit Jugendlichen und Lehrpersonen sowie mit Unterrichtsbesuchen. Sie beschreibt auf dieser Grundlage unterschiedliche Unterrichtsmuster in den ausgewählten Ländern, die Auswirkungen auf die politische Handlungsorientierung von Jugendlichen haben. In Dänemark findet politische Bildung weitgehend in selbstgewählten Projekten statt, hier ist die politische Handlungsorientierung der Jugendlichen besonders hoch. In den USA wählen Lehrpersonen vielfältige schülerorientierte Methoden in ihrem politischen Fachunterricht, der phasenweise täglich eine Stunde stattfindet. In der BRD hat Carol Hahn vor allem die Diskussion von Texten beobachtet, in einigen Stunden Pro- und Contra-Diskussionen. In den Niederlanden fand der Unterricht sehr lehrerzentriert und faktenorientiert statt, und in England war gar kein politischer Unterricht vorgesehen. Hahn findet Ergebnisse der ersten IEA-Studie Civic Education bestätigt, dass schülerorientierter Unterricht und offene Diskussion politische Handlungsorientierung anregen. Im Vergleich mit anderen Ländern hat das politische Interesse von Jugendlichen in der BRD zwischen 1986 und 1993 stärker abgenommen, während es zum Beispiel bei Jugendlichen in Dänemark gestiegen ist (vgl. Hahn 1998, S. 58 ff.). Mehr Interesse als an der etablierten Politik und den politischen Parteien zeigen Jugendliche an "Non Governmental Organisations" (NGOs) und an Engagement im Nahbereich. In vergleichenden Untersuchungen werden Unterschiede im politischen Interesse und Engagement deutlich.

Folgerungen

In den zitierten und anderen Studien wird die Distanzierung der Jugendlichen von der etablierten Politik deutlich. Sie halten die Politiker für wenig engagiert und kompetent, die Interessen von Jugendlichen zu berücksichtigen und die anstehenden Probleme zu bewältigen. Die von uns befragten Expertinnen und Experten sehen Ursachen der Politikverdrossenheit von Jugendlichen vor allem in Mängeln der etablierten Politik (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 201). Sie nennen folgende Gründe:

- geringe Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen (78,9 %),
- Vernachlässigung berechtigter Interesse insbesondere von Kindern und Jugendlichen (67,3 %),
- Opportunität und Lüge im politischen Geschäft (66,1 %),
- Positionssicherung und Selbstversorgung (60,7 %).

Als Gründe für die schlechte Realisierung wichtiger Lernziele der politischen Bildung in der Sekundrastufe I nennen die von uns befragten Expertinnen und Experten vor allem den begrenzten zeitlichen Rahmen des politischen Unterrichts (86 %), die Begrenzung auf Vormittagsunterricht (61,8 %) und zu wenig Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium (55,5 %) (vgl. Oesterreich u.a., S. 197).

Geringes Interesse von Jugendlichen in der BRD an historisch-politischer Bildung kann auch vom Bildungsangebot von Schulen beeinflusst sein. So zeigen vergleichende Untersuchungen, dass Jugendliche in der BRD besonders ungern zur Schule gehen (vgl. Czervenka u.a. 1990). In der Sekundarstufe dominieren lehrerzentrierte Unterrichtsformen (vgl. Hage u.a. 1985). In einer regional begrenzten Untersuchung wünschen sich Jugendliche für den Politikunterricht:

- interessante/aktuelle Themen,
- Exkursionen,
- mehr Beteiligung/Handlungsorientierung (vgl. Moegling 2000).

Die von uns befragten Expertinnen und Experten halten folgende Maßnahmen für sehr sinnvoll oder sinnvoll, um Jugendliche zur politischer Beteiligung zu ermutigen (Oesterreich u.a. 1999, S. 186):

- Praktizierung demokratischer Umgangsformen in der Schule (94,6 %),
- eigene Beiträge zur Lösung lokaler Probleme (83,9 %),
- gemeinsame Projekte mit ausländischen Jugendlichen (80,4 %),
- Besuche von Institutionen und Gedenkstätten (65,2 %),
- Dritte-Welt-Partnerschaften (57,6 %).

Um die politische Bildung in der Sekundarstufe I in der BRD zu verbessern würden nach Meinung der Expertinnen und Experten "sehr viel nützen" (vgl. Oesterreich u.a. 1999, S. 199):

- gewinnen von Kooperationspartnern aus Politik, Wissenschaft und sozialen Bewegungen für Arbeitsgemeinschaften und Projekte (63,6 %),
- Kooperationsförderung mit anderen Fächern (62,5 %),
- Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (38,2 %),
- jährliche Projektwochen zur politischen Bildung (33,9 %).

Diese Empfehlungen zielen auf die Erweiterung politischer Bildung über den Fachunterricht hinaus und auf eine Entwicklung und Öffnung der Schulkultur.

Die Diskrepanz zwischen der Zustimmung der Jugendlichen in der BRD zur einer allgemeinen entwicklungspolitischen Verantwortung und die Zurückhaltung bei konkreten Maßnahmen, die Einschränkungen im eigenen Land bringen, spricht für entwicklungsbezogene Bildung als einem wichtigen Schwerpunkt im Unterricht und in der Schulkultur sowie für weitere Studien zu diesem Schwerpunkt. Die Empfehlungen der Experten für die Verbesserung politischer Bildung gelten sicher auch für die entwicklungsbezogene Bildung. Diese konkurriert jedoch mit anderen Themen und Aufgaben in den Schulen. Ihre Realisierung ist vor allem auf engagierte und kompetente Menschen angewiesen, die Handlungsspielräume dafür in Schulen nutzen und andere (Eltern, Jugendliche, Lehrpersonen) einbeziehen und gewinnen. Entwicklungsbezogene Bildung könnte an Schulen zum Beispiel gefordert werden, durch:

- Gründung einer Arbeitsgruppe mit Eltern und Ehemaligen,
- Präsenz auf Schulveranstaltungen,
- Ausstellungen,
- eine Projektwerkstatt in einem Raum der Schule,
- ältere Jugendliche, die Arbeitsergebnisse an Jüngere vermitteln, zum Beispiel durch Stationenlernen, Gruppenarbeit,
- Partner- und Patenschaften, Austausch.

In Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen können Lehrpersonen und andere Beteiligte sich über Erfahrungen und

Projekte zur entwicklungsbezogenen Bildung austauschen und zusätzliche Kompetenzen dafür aneignen. Lehrpersonen für politische Bildung bezeichnen sich als generell an Fort- und Weiterbildung interessiert (vgl. Harm und Breit 1990). Allerdings kann die Intensivierung der Arbeit von Lehrpersonen durch Erhöhung von Pflichtstunden, Klassengrößen, zusätzliche Aufgaben der Leistungsmessung und Evaluation, Handlungsspielräume und Bereitschaft für zusätzliches Engagement in der entwicklungsbezogenen Bildung einschränken.

Literatur:

Alix, Christiane: Pakt mir der Fremdheit. Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation. Frankfurt a.M.1990.

Becker, Egon u.a.: Erziehung zur Anpassung (EVA). Frankfurt a.M. 1968.

Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Opladen 1999.

Breit, Gotthard: Problemlösendes Denken zu leicht gemacht. Unterrichtsentwurf: Warum ist Menschenrechtspolitik so schwierig? In: Politische Bildung (2000), 33. S. 92-99.

Czervenka, Kurt u.a.: Schülerurteile über die Schule. Frankfurt a.M. 1990.

Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen 1998.

Grammes, Tilman / Weißeno, Georg: Auswahlbibliographie zur interpretativen Fachunterrichtsforschung. In: Grammes, Tilman / Weißeno, Georg (Hg.): Sozialkundestunden. Opladen 1993.

Habermas, Jürgen u.a.: Student und Politik. Neuwied 1961.

Hage, Klaus u.a.: Das Methoden Repertoire von Lehrern. Opladen 1985.

Handle, Christa: Politische Bildung in ausgewählten Projektdokumentationen. In: Handle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999a, S.209-248.

Handle, Christa: Politische Bildung in der Schule. In: Handle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999b, S.11-66.

Hahn, Carol: Becoming Political. State University of New York 1998.

Harms, Herman / Breit, Gotthard: Zur Situation des Unterrichts Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. In: Cremer, Will (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn 1999, S. 13-167.

Helbig, Ludwig u.a.: Lernfeld Dritte Welt. Weinheim 1978.

Institut für Sozialforschung, Frankfurt, BMZ (Hg.): Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer. Schule und Dritte Welt. Nr. 9. Bonn 1970.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. 9. Shell Jugendstudie (5 Bd.). Opladen 1981.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 10. Shell Jugendstudie (5 Bd.). Opladen 1985.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '92. 11. Shell Jugendstudie (4 Bd.). Opladen 1992.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Opladen 1997.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000.

Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim 1989.

Kulke, Christine / Lundgreen, Johannes: Probleme der Dritten Welt im Unterricht. Frankfurt a.M. 1972.

Lutter-Link, Christiane / Reinhardt, Sibylle: "Export einer Chemiefabrik". In: Grammes, Tilman / Weißeno, Georg (Hg.): Sozialkundestunden. Opladen 1993.

Meuler, Erhard (Hg.): Unterentwicklung. Bd. 1 und 2. Reinbek 1975.

Moegling, Klaus: Schüler und Schülerinnen evaluieren ihren Politikunterricht. In: Gegenwartskunde (2000) 49, S. 493-504.

Oesterreich, Detlef: Der Einfluß von Wissen und demokratischer Kompetenzen auf politisches Handeln. Berlin 2000 (unveröff. Manuskript).

Oesterreich, Detlef u.a.: Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In: Händle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999, S. 131-208.

Pohl, Kerstin: Unterrichtseinheit zum Universalismus von Werten: "Entwicklungspolitik - Unser Leben als Maßstab für eine gelungene Entwicklung?" In: Politische Bildung (2000) 4, S. 83-111.

Rothe, Klaus: Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen 1993.

Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft. Schwalbach 1995.

Schernikau, Heinz: Heimat- und Weltkunde im Horizont der einen Welt. In: Scheunpflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 197-219.

Scheunpflug, Annette: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Schule im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern. In: Scheunpflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 309-331.

Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung (Bd. 1-3). Frankfurt a.M. 1995.

Scheunpflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993.

Schmidt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1989.

Seitz, Klaus: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum globalen Lernen. In: ZEP (2000) 4, S. 39-77.

Teschner, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Frankfurt a.M. 1968.

Torney, Judith u.a.: Civic Education in Ten Countries. New York 1975.

Torney-Purta, Judith et al. (Eds.): Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies for the IEA Civic Education Projekt. Delft 1999.

Trommer, Luitgard: Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. In: Händle, Christa u.a.: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen 1999, S. 69-129.

Weißeno, Georg: Wer kümmert sich eigentlich um die Menschenrechte? Politikdidaktische Rekonstruktion einer Unterrichtsstudie. In: Politische Bildung (2000) 33, S. 79-91.

Zahn, Barbara: Der Lernbereich Dritte/Eine Welt in der Grundschule. In: Scheunflug, Annette / Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, S. 175-196.

PD. Dr. Christa Händle, 1. und 2. Lehrerprüfung, Berufserfahrung als Lehrerin in Berlin, Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Veröffentlichungen zur Schulentwicklung, Qualifikationen von Lehrerinnen und zur politischen Bildung.