

Hellmich, Simon Niklas

Allgemein- und berufsbildende Schule (S)

Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Engartner, Tim [Hrsg.]; Hedtke, Reinhold [Hrsg.]; Oberle, Monika [Hrsg.]; Heijens, Marie [Hrsg.]; Hellmich, Simon Niklas [Hrsg.]; Hulkovych, Valeriia [Hrsg.]; Huschle, Lucy [Hrsg.]; Wasenitz, Stella [Hrsg.]: Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung 2025, S. 70-179. - (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung; 11134)



Quellenangabe/ Reference:

Hellmich, Simon Niklas: Allgemein- und berufsbildende Schule (S) - In: Abs, Hermann Josef [Hrsg.]; Engartner, Tim [Hrsg.]; Hedtke, Reinhold [Hrsg.]; Oberle, Monika [Hrsg.]; Heijens, Marie [Hrsg.]; Hellmich, Simon Niklas [Hrsg.]; Hulkovych, Valeriia [Hrsg.]; Huschle, Lucy [Hrsg.]; Wasenitz, Stella [Hrsg.]: Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung 2025, S. 70-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-341184 - DOI: 10.25656/01:34118

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341184>

<https://doi.org/10.25656/01:34118>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Simon Niklas Hellmich

3. Allgemein- und berufsbildende Schule (S)



3.1 Einleitung

Ein differenziertes Interesse an Politik entwickelt sich bereits ab dem Kindesalter, insbesondere aber in der frühen Jugend zwischen dem 16. und 18. Lebensjahr (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2017; Neundorf u.a. 2013; Russo/Stattin 2016). Politische Bildung kann mit der Vermittlung von demokratiefördernden Denk- und Verhaltensweisen in der Kindertagesbetreuung beginnen (vgl. Neuß 2014) und ist in Grund- und Förderschule Teil der pädagogischen Praxis der Primarstufe. Schon die vorschulische Kinderbetreuung erfasst ein Drittel aller Kinder unter drei und 94 % der Kinder zwischen drei und fünf Jahren. Voraussetzungen und Praxis Demokratie unterstützender Pädagogik in der vorschulischen Kinderbetreuung werden jedoch weder in der Forschung noch von der öffentlichen Verwaltung in einer Weise dokumentiert, die es erlauben würde, in der Forschungsperspektive leicht Anschluss an die Praxis der Sekundarstufen I oder II zu finden. Mit Einschränkungen gilt das auch für die Primarstufe. Vor diesem Hintergrund und da für die Entwicklung des vorliegenden Pilotmonitors nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung standen, waren entsprechend pragmatische Fokussierungen erforderlich. Daher konzentriert sich der Bericht auf die Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen und auf die Teilzeit-Berufsschule im dualen System. Letztere erfasst zwar nur rund die Hälfte der Neuzugänge im beruflichen Ausbildungssystem (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 177). Die Landschaft der Vollzeit-Berufsfachschulen, das sogenannte Schulberufssystem, ist aber aufgrund der Vielfalt von Schulformen sowie landes- und berufsspezifischer Regelungen sehr heterogen und daher nur mit erheblichem Ressourceneinsatz erschließbar.

Vergleichsperspektiven

Die Definition geeigneter Perspektiven auf die politische Bildung in den genannten Schularten orientiert sich daran, dass die Ausgestaltung der Schulsysteme sowie der Zulassungs- und Prüfungsbedingungen, der Lehramtsausbildung und der schulischen Lern- und Lehrprozesse Kernkompetenzen der Länder sind (Wolf 2008: 21). Daher ist es zentral, Daten nach Bundesländern zu differenzieren, um zu ersten steuerungsrelevanten Befunden zu kommen.



Unter den bildungspolitischen Schlüsselakteuren besteht überwiegend Konsens darüber, dass eine Koordination der Bildungspolitiken der Länder Mobilität, Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen herstellen sollte. Möglichkeiten und Nutzen darüberhinausgehender Zentralisierungs- und Harmonisierungsbemühungen werden von den Beteiligten aber unterschiedlich beurteilt. Hier spielen teilweise widerstreitende Interessen eine Rolle, gepaart mit komplexen Akteurskonstellationen in der Schulpolitik, welche die Bundesländer und den Bund oft an einer weitergehenden Abstimmung hindern (vgl. Nikolai 2020). Die Funktion der Kultusministerkonferenz (KMK) ist es, als zentrale Plattform die Landespolitiken zu koordinieren, teils als Forum informellen Austausches, teils als Impulsgeberin. Die gemeinsamen Beschlüsse der Länder haben aber keine Rechtswirkung. Die Landespolitik setzt diese vielmehr eigenverantwortlich um (Tiessen u. a. 2023) und folgt dabei – partiell entsprechend der politischen Färbung der Regierungen – unterschiedlichen politischen Schwerpunktsetzungen (Sendzik u. a. 2024).

Der Bildungspolitik wird gelegentlich vorgeworfen, schulische politische Bildung in der Vergangenheit vor allem als Thema gymnasialer Bildung betrachtet zu haben und teilweise noch zu betrachten (vgl. Detjen 2013; siehe auch eine gegenteilige Position bei Sendzik u. a. 2024) oder Lernende an den Gymnasien in Bezug auf Qualität und Quantität des Angebotes zu privilegieren (vgl. Achour / Wagner 2019). Dies hat insofern bildungspolitische Relevanz, als nach wie vor Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, bestimmte Bildungseinrichtungen zu durchlaufen, beobachtbar sind (z. B. Autor:innengruppe Bildungsbericht 2024: 137 ff.; Deppe / Hadjar 2023; Kleinert / Jacob 2024). Soziale Herkunft könnte daher mittelbar auch den Zugang zu politischer Bildung beeinflussen, sowohl hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte, Formen und ihres Umfangs. Das stünde in Konflikt mit dem Prinzip eines egalitären, nicht sozial selektiven Zugangs zu politischer Bildung für alle Lernenden unabhängig vom individuellen sozialen Status. Idealerweise sollten in der Schule kompensatorisch herkunfts- und sozialisationsbedingte Nachteile bei der Verfügung über Wissen oder der Bereitschaft zur politischen Partizipation ausgeglichen oder abgemildert werden. Der Vergleich zwischen Schularten und Verlaufsmustern schulischer Bildung rückt damit als zweite zentrale Perspektive in den Mittelpunkt. Aus dieser Sicht stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Schularten und deren Konstruktion von Bildungsbiografien dem Bildungsprozess qualitativ und quantitativ unterschiedliche Voraussetzungen bieten oder unterschiedliche Bildungsziele setzen. Mit Ausnahme des

Indikators *S5 Rechtsrahmen für die Partizipation in der Schule* bilden alle für den Bereich Schule konzipierten Indikatoren Einzelbefunde differenziert nach Schularten ab. Sie lassen sich im Hinblick darauf interpretieren, wie sich der Verlauf individueller Bildungskarrieren auf den Zugang zu politischer Bildung auswirkt. Die Kategorisierung der Schularten orientiert sich an den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz, auf denen auch die für die Bundes- und Länderebene erstellten Statistiken der allgemeinbildenden Schulen basieren (Kultusministerkonferenz 2021).

Schwerpunkte und Limitationen

Der Pilotmonitor orientiert sich auch im Bereich der allgemein- und berufsbildenden Schule an der Unterscheidung zwischen *Gelegenheitsstrukturen*, *Bildungsprozessen* (und deren Qualität) – und *Bildungsergebnissen*. Die *Gelegenheitsstrukturen* werden zu einem nicht unwesentlichen Teil davon bestimmt, welche Ressourcen die Bildungspolitik bereitstellt und welche normativen Vorgaben sie macht. Die Gelegenheitsstrukturen spiegeln auch die Prioritätensetzung der Politik wider, die in der Primar- und Sekundarstufe I den einzigen obligatorischen Teil der Bildungsbiografie nahezu der gesamten Bevölkerung definiert. Individuelle Gestaltungs- beziehungsweise Wahlmöglichkeiten sind in der Schule – außerhalb der gymnasialen Oberstufe – meist gering oder nicht gegeben. Der schulische Bildungskanon beschreibt deshalb das Minimum politikbezogenen Wissens und politischer Kompetenzen für alle, die nicht im Erwachsenenalter eingewandert sind. Der Stellenwert, die Ziele und Ressourcen, die die Bildungspolitik der politischen Bildung im Vergleich zu den anderen Domänen einräumt, haben Einfluss auf individuelle Bildungschancen. Sie verdienen, besonders im Bereich der Schule beobachtet zu werden.

Die *Gelegenheitsstrukturen* sind in wesentlichen Teilen empirisch gut dokumentiert. Naturgemäß gilt das für rechtliche Vorgaben zu Unterrichtszeiten und -inhalten, in geringerem Maß für die Ausstattung mit Lehrpersonal. Hier schränken teilweise unterschiedliche Erhebungspraxen der Länder sowie variierende Fächerbezeichnungen und -zuschnitte die Vergleich- und Verwertbarkeit der Daten ein. Dennoch kann man Indikatoren für den Status und die Entwicklung wesentlicher Gelegenheitsstrukturen für alle Bundesländer erstellen. Allerdings setzt ihre sachgerechte Interpretation eine zutreffende Einschätzung des Verhältnisses zwischen Vorgaben und Schulalltag voraus. Diese wird



erschwert durch einen seit der Jahrtausendwende anhaltenden Trend zu verstärkter Outputorientierung und Wettbewerbssteuerung, der auch eine zunehmende Verlagerung von Entscheidungskompetenzen an die einzelnen Schulen mit sich gebracht hat. Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülervertretungen orientieren sich bei der Unterrichtsplanung, dem Einsatz von Lehrkräften und anderen Ressourcen nun verstärkt an lokalen Präferenzen, oft auch verbunden mit dem Bemühen um eine Profilbildung der Schule. Indikatoren, die auf politisch definierten Vorgaben wie Stundentafeln oder Lehrplänen aufbauen, bilden deshalb nicht immer scharf ab, wie sie in reale Lerngelegenheiten umgesetzt werden (vgl. Indikator *S6 Vorgeschriebener und erteilter Unterricht*).

Die Eigenschaften von *Bildungsprozessen*, wie beispielsweise das Portfolio der angewendeten Unterrichtsmethoden oder die Erfahrungen der Lernenden mit der Kultur des sozialen Umgangs in der Schule, sind für die empirische Forschung gegenwärtig noch schwerer zugänglich. Gleiches gilt für *Bildungsergebnisse*, also den Beitrag der politischen Bildung zur Stärkung politischen Wissens und politischer Partizipationsbereitschaft bei den Jugendlichen. Seit längerem nimmt zwar das Interesse an einer Kontrolle von Prozessqualität und Bildungsergebnissen im deutschen Schulwesen zu. Das schlug sich unter anderem in Bildungsstandards, Schulleistungsvergleichen, kontinuierlicher Berichterstattung, regelmäßigen Schulinspektionen und einer stärker zentralisierten Organisation von Abschlussprüfungen nieder, sodass inzwischen in erheblichem Maß Strukturen zur Qualitätskontrolle verfügbar sind (vgl. Hartong 2018; Nikolai/Rothe 2013). Im Rahmen der Monitoringstrategie der KMK werden Daten zu den Leistungen von Schüler/-innen in der Grundschule und Sekundarstufe I im internationalen (PIRLS/IGLU, TIMMS, PISA) und nationalen (IQB-Bildungstrend) Vergleich erhoben. Diese Studien beziehen sich aber vor allem auf Bildungsziele in den Bereichen Sprachen, Mathematik oder Naturwissenschaften. Daten zur politischen Bildung fielen bisher überwiegend sporadisch an, in wenig vergleichbarer, wiederkehrender und ausdifferenzierter Form. Diese Lücke dürfte zukünftig zunehmend geschlossen werden können. Kommende Erhebungsrunden des *Nationalen Bildungspanels* werden auch politisches Wissen, politische Einstellungen und Motivationen als Teil eines Kompetenzmodells zur *civic literacy* in den Klassenstufen 7 und 10 messen (Alscher u. a. 2022). Mit der *International Civic and Citizenship Education Study* 2022 (ICCS) liegt bereits eine, auch international vergleichende, im 5-Jahres-Rhythmus erscheinende, empirische Studie zu politischen Einstellungen,

Partizipationsabsichten und politischem Wissen von Jugendlichen im Alter von 14 Jahren vor. Die in Deutschland umgesetzte Teilstudie betrachtet zudem Aspekte politischen Lernens an Schulen nicht nur aus der Sicht Lernender, sondern auch aus der Perspektive der Lehrenden. Die ICCS 2022 wurde allerdings nur in den beiden Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein durchgeführt (Abs u. a. 2024). Der vorliegende Pilotmonitor muss sich deshalb noch darauf beschränken, einzelne Aspekte von Bildungsprozessen und Bildungsergebnissen in diesen beiden Ländern abzubilden. Da zukünftige Ausgaben der ICCS voraussichtlich weitere Bundesländer einbeziehen, kann das noch eher explorative Vorgehen des Pilotmonitors aber bereits die Möglichkeiten für ein Monitoring demonstrieren, die sich aus der Kombination dieser Daten mit gegenwärtig schon zugänglichen Informationen ergeben.

Indikatoren im Überblick

Die zentralen Ziele der Kultusministerkonferenz bestehen für die schulische politische Bildung darin, politische Mündigkeit, politische Kompetenz und politische Partizipationsbereitschaft – im Sinne des Vertretens eigener Interessen und des Eintretens für die Demokratie – zu stärken, während gleichzeitig Denk- und Handlungsweisen gesichert werden sollen, die die Demokratie begünstigen (vgl. Kultusministerkonferenz 2018). Ein Schwerpunkt des Pilotmonitors ist es, zu beleuchten, welche Vorgaben die Bildungspolitik macht beziehungsweise welche Mittel sie bereitstellt, um diese Ziele zu erreichen. Im Rahmen der verfügbaren Daten beschreibt er Merkmale schulischer Bildungspraxis und Lernerfolge. Neben diesem sogenannten *Target-Setting-Ansatz* könnten zukünftige Ausgaben einer dem Pilotmonitor folgenden Berichterstattung verstärkt auch interne Zusammenhänge und Leistungen des Gesamtsystems Schule näher beschreiben, beispielsweise die Auswirkungen bildungspolitischer Initiativen in anderen Domänen auf die politische Bildung. Eine weitere Option könnte verstärkt Indikatoren einbeziehen, die potenziell problematische Entwicklungen beleuchten und die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Gruppen fokussieren, beispielsweise Wiederholer, Personen im Übergangssystem zur beruflichen Ausbildung oder sozial oder kognitiv Benachteiligte. Die Abbildung 3-1 gibt einen Überblick über die Indikatoren für den Bildungsbereich allgemein- und berufsbildende Schule.

► Abb. 3-1 Übersicht der Indikatoren im Bereich allgemein- und berufsbildende Schule



Die erste Gruppe von Indikatoren nimmt die *Gelegenheitsstrukturen* schulischer politischer Bildung in den Fokus. Der Indikator *S1 Kumulierte Stunden Fachunterricht in unterschiedlichen Verlaufsmustern schulischer Bildung* betrachtet typisierte häufige Bildungskarrieren in Bezug auf die Summe von Unterrichtsstunden im Ankerfach der schulischen politischen Bildung, die den Lernenden bis zum Eintritt in den Arbeitsmarkt regelmäßig erteilt werden soll. Indikator *S2 Kumulierte Stunden Fachunterricht in instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen* nimmt aus dem gleichen Blickwinkel instabile, durch häufigen Zustandswechsel gekennzeichnete Bildungs- und Erwerbskarrieren in den Blick, die bis vier Jahre nach dem ersten Verlassen der allgemeinbildenden Schulen verfolgt werden. Diese Biografien sind häufig mit Frustrationserlebnissen für die Betroffenen verbunden, teilweise mit erheblichem Risiko von Ausbildungslosigkeit und ökonomischer Marginalisierung. Das Risiko, dass hieraus auch eine Marginalisierung in Bezug auf die Möglichkeiten und Bereitschaft zu politischer Partizipation entsteht, ist groß. Dies sollte möglichst durch zielgerichtete politische Bildung kompensiert werden.

Die folgende Gruppe von Indikatoren nimmt Bildungsinstitutionen, Bundesländer und Fächer in den Blick. Indikator *S3 Teilnehmendenstunden nach Schularten* betrachtet Schularten und Sekundarstufen in Bezug auf die Summe

der Stunden, die in einem Jahr in diesen Einrichtungen regelmäßig im Ankerfach¹ der politischen Bildung zu unterrichten sind. Relevant ist diese Perspektive für Wissenschaft und Politik, da sie abwägen müssen, ob der Umfang wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und materieller Unterstützung, die diesen Institutionen gewährt wird, der Bedeutung entspricht, die ihnen für die politische Bildung zukommt. Indikator *S4 Unterrichtskontingente in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* beleuchtet erstens, wie viele Wochenstunden die Bundesländer in den einzelnen Schultypen und Sekundarstufen für das Ankerfach der politischen Bildung vorsehen. Er beschreibt zweitens, welcher Anteil der insgesamt verfügbaren Lernzeit dem Ankerfach im Vergleich mit den Fächern Geschichte und Erdkunde/Geografie als zwei weiteren Kernfächern der Gesellschaftswissenschaften zur Verfügung steht. Der Indikator schließt damit an aktuelle bildungspolitische Debatten um den Stellenwert des Faches im Bildungskanon an (vgl. BMFSFJ 2020: 570; SWK 2024: 30 f.). Der Indikator *S5 Rechtsrahmen für die Partizipation in der Schule* quantifiziert den Umfang, in dem die Landes-Schulgesetze den Lernenden individuelle Partizipationsrechte einräumen. Als Komponente einer demokratiefördernden Schulkultur können sie substantiell dazu beitragen, demokratische Attitüden und Verhaltensweisen zu vermitteln (siehe dazu auch Indikator S10).

Drei Indikatoren nehmen *Bildungsprozesse* in den Fokus. Anhand einer Fallstudie des Landes Nordrhein-Westfalens betrachtet der Indikator *S6 Vorgeschriebener und erteilter Unterricht* exemplarisch unter anderem wie die Vorgaben zur vorgesehenen Unterrichtszeit in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in den Schulen tatsächlich umgesetzt werden. Der Indikator thematisiert die Steuerbarkeit des Systems Schule und illustriert, wie ein breiteres, regelmäßiges Monitoring mit Hilfe geeigneter Daten Steuerungsanlässe transparenter machen kann.

Aussagen zur *Prozessqualität* schulischer politischer Bildung müssen die funktionale Differenzierung nach Lerngelegenheiten und Lernzielen beachten, die sich aus der dualen Aufgabenstellung der Schule ergibt. Sie umfasst schließlich nicht nur die Vermittlung von politischem Sachwissen, sondern

1 Politische Bildung kann entweder in einem spezifischen Fach oder in einem Kombinationsfach, z.B. gemeinsam mit Wirtschaft und/oder mit Geschichte und Erdkunde unterrichtet werden. Als Ankerfach wird das Fach bezeichnet, das in diesem Sinne die zentrale Rolle im Fachunterricht der politischen Bildung spielt.



auch die Vermittlung von Verhaltensweisen und Attitüden, die Demokratie begünstigen. Während die Wissensvermittlung hauptsächlich im Fachunterricht geschieht, unterstützt unter anderem ein offenes soziales Klima im Unterricht, in der Schule allgemein und auch in der schulischen Selbstverwaltung die Aneignung von Kompetenzen zu demokratischem Handeln. Diese, oft dem Bereich der *Demokratiepädagogik* zugeordnete Komponente, bezieht auch informelle, meist fakultative Gelegenheiten ein, die beispielsweise in der Arbeit an Projekten oder in außerschulischen Aktivitäten der Lernenden entstehen. Der Indikator *S7 Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler/-innen* nähert sich dieser Thematik auf der Basis von Selbstauskünften der Lernenden und Lehrenden und ihrer Wahrnehmung unterschiedlicher Bereiche des Schullebens. Grundlage sind Daten aus zwei Bundesländern. Das zweite Kernelement der politischen Bildung besteht in der Vermittlung von politikbezogenem Fachwissen – komplementär zur Demokratiepädagogik –, vor allem im Rahmen von Fachunterricht im obligatorischen Ankerfach der politischen Bildung. Andere gesellschaftswissenschaftliche Fächer ergänzen dies, wenn sie auch für die politische Bildung relevante Inhalte und Kompetenzen umfassen. Die Wirksamkeit des Fachunterrichtes hängt nicht zuletzt von seiner fachdidaktischen Qualität ab, die sich in der Qualität der eingesetzten Unterrichtsmethoden und des Diskussionsklimas im Unterricht niederschlägt. Der Indikator *S8 Unterrichtsgestaltung und Umgang mit Kontroversität* bildet diese fachdidaktische Qualität ab, ebenfalls anhand von Selbstauskünften der Beteiligten.

Befunde für die Länder Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen erlauben es, *Bildungsergebnisse* noch lernender Schülerinnen und Schüler differenziert nach sozialen Merkmalen und besuchten Schulen zu betrachten. Der Indikator *S9 Wissen über das politische System* beschreibt verschiedene Gruppen von Schüler/-innen in Bezug auf ihr politisches Wissen. Der Indikator *S10 Partizipation und Partizipationsbereitschaft* nimmt ihr gegenwärtiges politisches Partizipationsverhalten in- und außerhalb der Schule und die Bereitschaft zu zukünftigem partizipativem Engagement in den Blick.

Welche Akteur/-innen können im Bereich Schule adressiert werden? Aus Sicht des transdisziplinären Ansatzes der *Governance* ist die Schule ein komplexes Mehrebenensystem, an dessen Steuerung eine Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen in verschiedenen Koordinationsformen beteiligt ist, die oft einen Mix aus Hierarchie und Netzwerk mit formaler und informeller Beteiligung bilden (z.B. Altrichter 2015; Ittner u.a. 2022). Zu nennen sind insbesondere Parlamente, Landesregierungen und Schulministerien,

Bildungsadministration und Schulaufsicht auf den Ebenen von Regierungsbezirken, Kreisen und Kommunen, Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Interessenvertretungen von Lehrenden, Lernenden und Eltern. Nicht selten sind auch Unterstützungssysteme wie Landesinstitute oder Einrichtungen der Qualitätssicherung, Nichtregierungsorganisationen, Privatwirtschaft und Stiftungen, Verlage und außerschulische Anbieter politischer Bildung involviert.

3.2 Indikatoren

S1 – Kumulierte Stunden Fachunterricht in unterschiedlichen Verlaufsmustern schulischer Bildung

Gesellschaftswissenschaftlicher Fachunterricht in der Schule, speziell im Ankerfach der politischen Bildung, hat eine zentrale Funktion bei der Vermittlung politischen Wissens. Insbesondere erreicht er auch Personengruppen, die für andere Wege der politischen Bildung weniger zugänglich sind (vgl. Kapitel 6). Er kann zur Qualität politischer Partizipation beitragen, denn politisches Wissen stärkt institutionelles Vertrauen (siehe Schnaudt 2020; Ziemes/Hahn-Laudenberg/Batista 2024; Hahn-Laudenberg/Abs 2020) und die politische Handlungskompetenz (vgl. Lau/Redlawsk 2001; Wolak 2022). Demokratiepolitische Überlegungen legen deshalb nahe, eine mindestens ausreichende politische Bildung für alle Gruppen der Gesellschaft anzustreben.

Das bekräftigen Daten aus den Bundesländern Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen. Dort lässt sich bei Jugendlichen in der achten Jahrgangsstufe beobachten, dass ihre Partizipations(-bereitschaft) und ihr politisches

Kennziffern:

- rechtlich vorgegebene Unterrichtsstunden im Ankerfach der politischen Bildung im Verlauf typisierter häufiger Verlaufsmuster schulischer Bildung

Datenquellen:

- Stundentafeln der Länder, gültig für das Schuljahr 2022/2023
- Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS)
- Statistischer Bericht *Allgemeinbildende Schulen: Schuljahr 2022/2023* des Statistischen Bundesamtes

Wissen stark mit ihrer sozialen Herkunft korrelieren. Die Ausstattung des Elternhauses mit kulturellem Kapital, das Ausbildungsniveau der Eltern und das Anspruchsniveau der besuchten Schule scheinen mit Partizipation(-sbereitschaft) und politischem Wissen zusammenzuhängen. Eine Migrationsgeschichte mindestens eines Elternteils oder der befragten Person selbst wirken sich offensichtlich negativ aus (siehe Indikatoren S9 und S10). Das Schulsystem sollte solche, auch herkunftsbedingten, Ungleichheiten nicht replizieren. Allerdings beeinflusst die Herkunft individuelle Bildungsentscheidungen und den Zugang zu Bildungsinstitutionen. Demokratietheoretisch betrachtet sollte der Zugang zu politischem Wissen und damit die Voraussetzung zu kompetenter Partizipation unabhängig vom Verlauf der Schul- und Erwerbsbiografie sein. Dennoch bestehende Benachteiligungen sollten reduziert oder abgebaut werden. Inwiefern Bildungssysteme den Anspruch einlösen, gleichen Zugang zu politischer Bildung zu gewähren, ist deshalb ein zentrales Thema des Pilotmonitors. Eine isolierte Betrachtung einzelner Bildungsinstitutionen greift zu kurz. Politische Bildung und Sozialisation erfolgen während mehrere Institutionen durchlaufen werden, deren Zugang und Abfolge trotz der Bemühungen um eine Öffnung und Flexibilisierung des Bildungssystems noch immer stark vorstrukturiert sind. Der Indikator vergleicht aus dieser Perspektive den Umfang von Fachunterricht, wie er jeweils im Verlauf typisierter Schulbiografien vorgeschrieben ist, und differenziert diesen nach Bundesländern, Schulsystemen und Bildungsgängen. Stichjahr ist das Schuljahr 2022/2023.



Der Indikator stützt sich auf typisierte Verlaufsmuster schulischer Bildung, die zwei Anforderungen zu erfüllen haben: Erstens müssen sich mit ihrer Hilfe die spezifischen Schulsysteme über Ländergrenzen hinweg vergleichen lassen. Zweitens müssen sie von einem signifikanten Anteil der Schüler/-innen der jeweiligen Länder durchlaufen werden. Diese Verlaufsmuster werden in zwei Schritten rekonstruiert. Erstens differenziert man die Gesamtheit derjenigen, die von den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in den einzelnen Bundesländern abgehen, nach den Verläufen bis zum ersten allgemeinbildenden Abschluss. Das bedeutet, dass sie nach Schularten und den an diesen Schulen erzielten Abschlüssen unterschieden werden. Beschränkt man sich auf Verlaufsmuster, also auf die Kombination aus dem Durchlaufen einer Schulart und einem der an dieser Schule erzielbaren Abschlüsse, die im Stichjahr 2022 mindestens 10 % aller Abgehenden des jeweiligen Bundeslandes durchlaufen



haben, erhält man 47 Muster schulischer Bildung. Unberücksichtigt bleiben Bildungsgänge an Förderschulen, Waldorfschulen und die Schulen des dritten Bildungsweges, da sich diese Schularten aufgrund ihrer pädagogischen, didaktischen oder zielgruppenspezifischen Besonderheiten für den hier gewählten Vergleich nur bedingt eignen. Die in die Berechnung des Indikators einbezogenen Verlaufsmuster repräsentieren nach Bundesländern gruppiert im Median 72,2 % aller Abgehenden der allgemeinbildenden Schulen der einzelnen Bundesländer (vgl. S1-1 Annex).

Zweitens greift die Rekonstruktion der Verlaufsmuster auf Panelstudien (nach-)schulischer Übergänge zurück, um Bildungsverläufe in der Phase nach dem Abgang von allgemeinbildenden Schulen zu berücksichtigen. Gruppenspezifisch angelegte Studien, beispielsweise zu Absolventinnen und Absolventen bestimmter Schularten (vgl. z.B. Gaupp u. a. 2010) oder nichtakademischer Berufsausbildungen (vgl. Eberhard u. a. 2013) eignen sich hier weniger. Der Pilotmonitor greift stattdessen auf Analysen zurück, die auf Grundlage der Daten der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) entstanden sind und Alterskohorten abbilden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022 und 2024; Busse 2020; Michaelis u. a. 2022).

Der Vergleich der vorgegebenen Unterrichtsstunden im Ankerfach der politischen Bildung setzt den Zeitpunkt als Referenz, zu dem das allgemein- beziehungsweise berufsbildende Schulsystem gemäß dem Verlaufsmuster verlassen wird. Die Berechnung des Umfangs des Fachunterrichtes, der bis zu diesem Zeitpunkt zu erteilen ist, stützt sich auf die Stundentafeln der Länder. Es werden die für das Schuljahr 2022/2023 gültigen Regelungen zugrunde gelegt. In Fällen, in denen der Fachunterricht in politischer Bildung als Komponente eines gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfaches unterrichtet wird, schreibt der Vergleich die Stundenanteile gleichmäßig den Teilfächern bzw. Domänen zu. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, bleiben Optionen, den Fachunterricht im Ankerfach auszuweiten, grundsätzlich unberücksichtigt. Beispielsweise werden für die Sekundarstufe I gelegentlich Wahl- und Wahlpflichtmöglichkeiten oder Optionen zur Vertiefung bei besonders guten Leistungen der einzelnen Lernenden angeboten, etwa die Leistungs- und Begabungsklassen in Brandenburg. Für die gymnasiale Oberstufe nimmt der Vergleich in solchen Fällen grundsätzlich die Wahl der Kursoptionen an, die nicht zu einer Ausweitung des Fachunterrichtes führen; das betrifft insbesondere die Wahl der Leistungskurse.



Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte man beachten, dass der Indikator keine repräsentativen Aussagen über die Gesamtheit aller Schüler/-innen eines Bundeslandes macht. Die hier gewählte Vorgehensweise bildet quantitativ dominierende, aber ausgewählte Bildungsverläufe ab, die jeweils unterschiedlich große Anteile der Population der Schüler/-innen einzelner Bundesländer repräsentieren.

Bei der Identifikation typischer Verläufe *bis zum* Verlassen der allgemeinbildenden Schule zeigt sich länderübergreifend ein mehr oder weniger gleiches Muster: quantitativ dominieren das Gymnasium mit der Allgemeinen Hochschulreife als angestrebtem Abschluss und Realschulen oder Schularten mit mehreren Bildungsgängen, über die der Mittlere Bildungsabschluss erreicht werden kann. In sieben Bundesländern erfüllen das Einschlusskriterium auch sogenannte Erste Abschlüsse beziehungsweise einfache oder qualifizierte Hauptschulabschlüsse, die an Hauptschulen/Werkrealschulen (Bayern), Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Rheinland-Pfalz) oder Gesamtschulen (Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein) erworben wurden (vgl. S1-1 Annex).

Laut den vorliegenden Panelstudien zu Verläufen *nach dem* Abgang von allgemeinbildenden Schulen gelingt es nur einem Teil der Jugendlichen, den Übergang zwischen den Bildungsbereichen ohne größere Unterbrechungen zu meistern. Innerhalb der ersten vier Monate nach dem (ersten) Verlassen der allgemeinbildenden Schule hat nicht ganz die Hälfte der Gesamtkohorte eine vollqualifizierende Ausbildung beziehungsweise ein Studium aufgenommen (vgl. Tabelle S1-1), 18 % nehmen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil. Abhängig von den Startterminen der institutionellen Bildungsangebote folgen wesentliche Veränderungen in einem etwa zwölfmonatigen Rhythmus. Der Personenkreis in Berufsausbildung und Studium ist nach einem Jahr auf 72 % angewachsen, 3 % besuchen eine weiterführende, häufig berufliche Schule (vgl. Michaelis u. a. 2022: 25 ff.).

Aus der Forschung lassen sich drei typisierte Verläufe konstruieren, die für die quantitativ größten Teile einer Alterskohorte repräsentativ sind und als Grundlage eines Vergleichs dienen.

- 1) Absolventinnen und Absolventen der Hauptschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die maximal einen Ersten Schulabschluss haben, gelang es in 33 % beziehungsweise 27 % der Fälle innerhalb von vier Monaten in ein stabiles berufsbildendes Ausbildungsverhältnis einzutreten (Michaelis

► **Tab. S1-1** Verteilung von Abgehenden des allgemeinbildenden Schulsystems über verschiedene Zustände im Verlauf der ersten vier Jahre nach dem Verlassen der Schule, in Prozent

Zustand	4 Monate	16 Monate	28 Monate	40 Monate	48 Monate
Berufsausbildung	33	43	46	33	22
Studium	15	29	35	36	36
Maßnahmen im Übergangs- sektor	18	10	4	2	2
weiterführende Schule	0	3	4	4	4
Erwerbstätigkeit	15	7	6	20	32
Weitere (Arbeitslosigkeit, Wehr- oder Freiwilligen- dienst, Auslandspraktika u. a.)	19	9	7	7	3

Datenquelle: Michaelis u. a. 2022: 25 f.

u. a. 2022: 57). Mit 28 % der Abgehenden mit Einfachem und 42 % mit Qualifiziertem Hauptschulabschluss wechselten diese Gruppen vorzugsweise in das duale System. 24 % beziehungsweise 19 % nehmen an ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen des sogenannten Übergangssektors teil, die mehrheitlich in eine Berufsausbildung im dualen System führen dürften (vgl. Busse 2020: 137; Michaelis u. a. 2022: 35 f.). Die Berechnung des Indikators stützt sich in diesem wie auch in den weiteren Fällen auf das häufigste Verlaufsmuster, das an einen Einfachen beziehungsweise Qualifizierten Hauptschulabschluss anschließt, nämlich der direkte Übergang in ein Ausbildungsverhältnis im dualen System. Die Summe der zu erteilenden Unterrichtsstunden resultiert aus den Kontingentstunden, die an der Schulart der Sekundarstufe I und in der berufsbildenden Schule zu unterrichten sind.

- 2) Bei Absolvent/-innen mit Mittlerem Schulabschluss ist der direkte Einstieg in die Berufsausbildung mit 66 % der Fälle (bei Abgang von einer Realschule) oder 60 % der Fälle (bei Abgang von einer Schule mit mehreren Bildungsgängen einschließlich Integrierter Gesamtschulen) der dominierende Verlauf (Michaelis u. a. 2022: 57). Mit 43 % erfolgt die Mehrheit

dieser Übergänge in das duale System, in 7 % der Fälle mit ein bis zwei Jahren Verzögerung. 14 % wechseln in das Schulberufssystem (Busse 2020: 137).

Von den Jugendlichen, die relativ verzögerungsfrei in ein stabiles Berufsausbildungsverhältnis eintreten, absolvieren 80 % ihre Ausbildung erfolgreich nach durchschnittlich 37 Monaten (davon 31 im dualen System) und treten in die Erwerbstätigkeit ein. Die verbleibenden 20 % schließen ihre Ausbildung durchschnittlich früher ab, gehen dann aber zu unterschiedlichen Tätigkeiten über. Dabei handelt es sich häufiger um ein Studium oder den Besuch einer weiterführenden Schule, z.B. eines beruflichen Gymnasiums oder einer anderen berufsbildenden Schule, die hier nicht erfasst werden. 25 % aller Ausbildungsverhältnisse werden gelöst, was wahrscheinlich in der Mehrheit der Fälle den Wechsel des Betriebes oder Berufes bedeutet. Der Indikator bildet den quantitativ dominierenden Verlauf ab, den direkten Übergang vom Mittleren Schulabschluss in das duale System. Die Berechnung nimmt eine regelgemäße Ausbildungszeit von drei Jahren an, die für die Mehrheit der Ausbildungsberufe im dualen System vorgesehen ist.²

- 3) Absolvent/-innen mit (Fach-)Hochschulreife wechseln vom Gymnasium zu 45 %, von Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu 40 % kurzfristig in stabile Studienverläufe und werden hier nicht weiter beobachtet. Weitere 26 % beziehungsweise 29 % beginnen ihr Studium mit größeren Verzögerungen. Teilweise sind dem Studium in diesen Fällen Sequenzen fester Tätigkeiten oder Perioden häufiger Wechsel von Erwerbszeiten und anderen Aktivitäten, einschließlich kleinerer Anteile an Studienabbrüchen, vorgelagert. In allen Fällen liegen diese aber ganz überwiegend außerhalb der formalen Bildung und werden hier daher nicht betrachtet (Michaelis u. a. 2022: 46 f.; 57). Im Verlauf der anschließenden 2-Jahres-Perioden lassen sich Studienabbrüche mit folgender Aufnahme einer beruflichen Ausbildung feststellen. Das betrifft aber nur eine Größenordnung von etwa 1 bis 2 % der Gesamtkohorte (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 231; Michaelis u. a. 2022: 46 f.; 47 ff.). Im Falle von Absolvent/-innen mit (Fach-)Hochschulreife fließt daher das regelmäßig vorgesehene Stundenkontingent

2 Das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2024 des Bundesinstitutes für Berufsbildung nennt 26 Ausbildungsberufe mit 24-monatiger Ausbildungsdauer, 242 mit 36-monatiger und 52 mit 42-monatiger Dauer (siehe: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19757).



der Sekundarstufen I und II in die Berechnung ein. Sieht die Oberstufe das Ankerfach der politischen Bildung als Wahlfach vor, wird es nicht berücksichtigt, da nur eine Minderheit der Lernenden das Fach wählt.

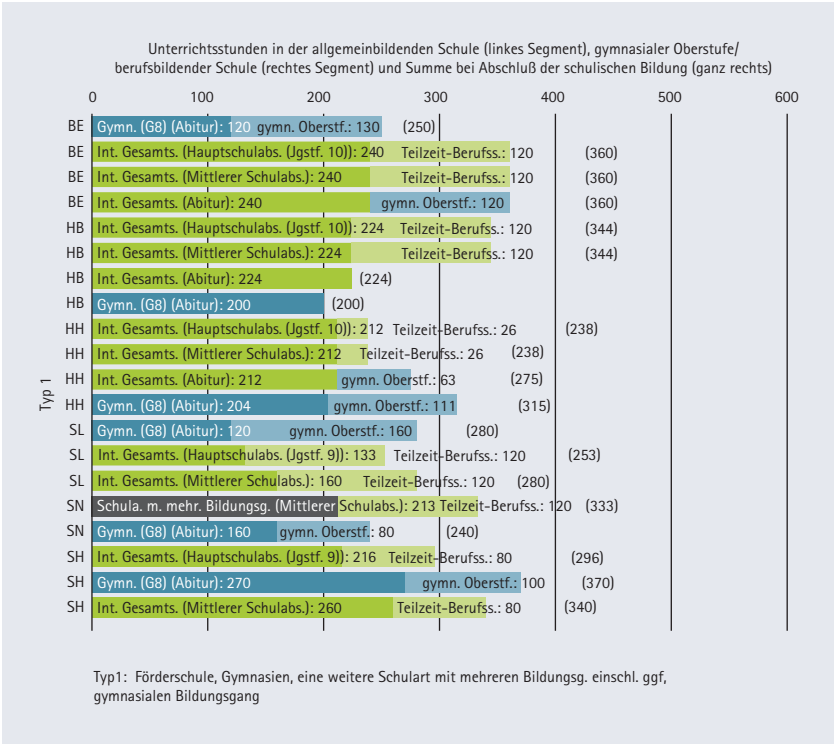
Nicht einbezogen wird in dieser Betrachtung die Mobilität zwischen den Schularten. In der 7. bis 9. Jahrgangsstufe wechselten im Jahr 2022 bundesweit 4,2 % der Lernenden zwischen den Schularten. Am häufigsten in Rheinland-Pfalz (7,1 %), am seltensten in Sachsen (2,2 %). Wechsel zwischen Bildungsgängen innerhalb der Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind in diese Anteile nicht einbezogen, da die Schulstatistik diese Mobilität nicht abbildet (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 138 f.).

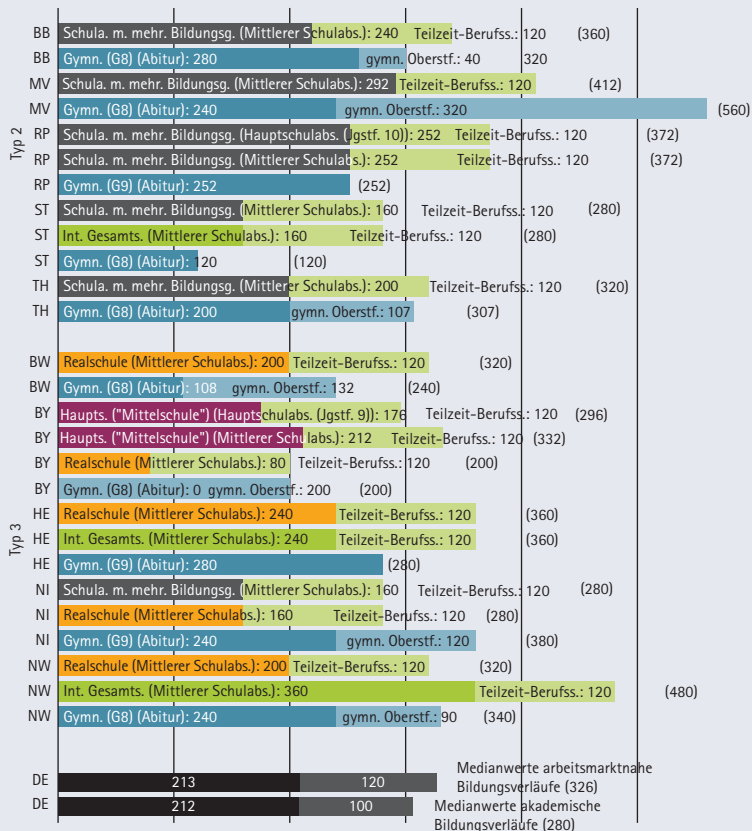
Neben einem Vergleich auf der Ebene der Bundesländer, der beleuchten soll, inwieweit diese den Anspruch eines egalitären Zugangs zu politischer Bildung verwirklichen, bildet der Indikator auch einen Vergleich der Typen von Schulsystemen ab. Im Zuge der Neujustierung des Sekundarschulbereichs sind in der Mehrheit der Bundesländer mehr oder weniger ausgeprägte Zwei-Säulen-Modelle entstanden, die einen sukzessiven Abbau von Übergangsschwellen mit sich gebracht haben (vgl. Bellenberg u.a. 2019). Dabei sind in Deutschland drei Typen von Sekundarschulsystemen entstanden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 131). In sechs Ländern besteht neben den Förderschulen und Gymnasien nur noch eine weitere Schulart, die entweder den Haupt- und den Realschulbildungsgang anbietet (Sachsen) oder als dritten Bildungsgang die Möglichkeit, das Abitur zu erlangen (Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Saarland). In einer zweiten Gruppe existiert neben Förderschulen eine Kombination aus Gymnasium und mindestens zwei parallel angebotenen Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Eine dritte Gruppe bietet neben weiterhin bestehenden traditionellen Schularten (Förder-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien) ebenfalls Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen an (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). In diesen Fällen wurde auch an den Hauptschulen der direkte Weg zu Mittleren Schulabschlüssen gestärkt, was die Kopplung von Schularten und -abschlüssen zunehmend lockert. Zwar folgt diese Politik erkennbar der Prämisse, die soziale Selektivität der Schulsysteme abzubauen. Aber auch an Hauptschulen und Sekundarschulformen, die aus der Zusammenlegung von Haupt- und Realschule hervorgegangen sind, bleiben Lernende aus unteren sozialen Milieus und mit Migrationsmerkmalen nach wie

vor überrepräsentiert, während Gymnasien oft von Kindern und Jugendlichen mit überdurchschnittlichem sozioökonomischem Status besucht werden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 137 ff.).

Betrachtet man die Zusammenfassung der Ergebnisse in Abbildung S1-1 wird deutlich, dass der schulische Bildungsverlauf das politisch vorgegebene Angebot an Fachunterricht in politischer Bildung stark beeinflussen kann. Dabei sticht ins Auge, dass die Unterschiede zwischen typisierten Verläufen ebenso markant sind wie die zwischen Bundesländern. Bildungsgänge mit Erstem oder Mittlerem Abschluss und dualer Ausbildung unterscheiden sich von gymnasialen Schullaufbahnen (an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien, ohne Wahl des Ankerfaches als Wahlfach) mit Allgemeiner

➤ **Abb. S1–1** Kumulierter vorgesehener Fachunterricht im Ankerfach der politischen Bildung in häufigen, typisierten schulischen Bildungsverläufen, in Unterrichtsstunden





Typ 2: Förderschulen plus Kombination aus Gymnasium und mindestens zwei parallel angebotenen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen

Typ 3: traditionelle Schularten plus Schulen mit 2 oder 3 Bildungsgängen

Datenquelle: Studentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Startkohorte 4 NEPS, Statistischer Bericht *Allgemeinbildende Schulen* Schuljahr 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

Hochschulreife/Fachhochschulreife nicht weniger als Bundesländer im Falle vergleichbarer Bildungs- und Erwerbsbiografien.

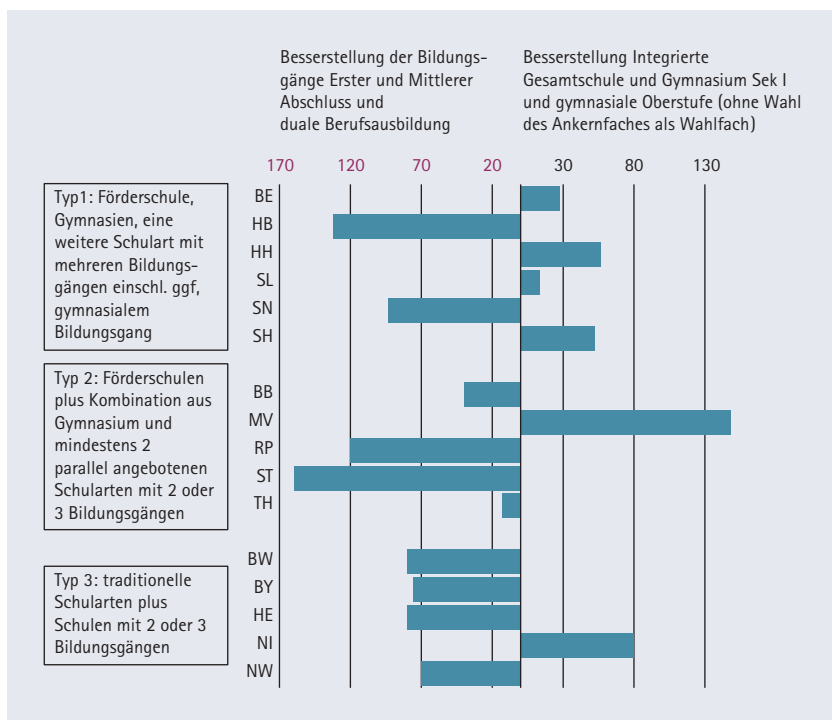
Für Gesamtdeutschland ergibt sich ein Medianwert von 326 zu erteilenden Stunden in *arbeitsmarktnahen* Bildungsgängen im Vergleich zu 280 in den Schullaufbahnen, die in ein Abitur und ein Studium münden. Auf der Ebene einzelner

Bundesländer ergibt sich aber ein sehr heterogenes Bild. Abbildung S1-2 stellt die Differenz zwischen den *arbeitsmarktnah* und den *akademisch* ausgerichteten Bildungsverläufen dar. Von der Nulllinie nach links gerichtete Balken bilden ab, um wie viele Unterrichtsstunden das Stundenkontingent in einem auf eine duale Berufsausbildung gerichteten Bildungsverlauf das Stundenkontingent in dem akademisch ausgerichteten Bildungsverlaufsmuster übersteigt. Ein nach rechts ausgerichteter Balken repräsentiert spiegelbildliche Befunde für die akademischen Bildungsverläufe. In zehn Ländern erhalten die Verläufe, die in eine Berufsausbildung münden, mehr Kontingentstunden, zum Teil erheblich mehr. In sechs Ländern gilt das – in geringerem Maß – für die Verläufe, die mit einer (Fach-)Hochschulreife abschließen und in ein Studium münden.

Eine im Vergleich bessere Ausstattung der Bildungsverläufe, die häufig von sozioökonomisch schlechter gestellten Personen eingeschlagen werden, mit Stundenkontingenten für politische Bildung würde zum Ziel einer kompensatorischen politischen Bildung passen. Für eine knappe Mehrheit der Länder trifft das zu. Dass politische Bildung unter diesen Bedingungen überhaupt kompensatorisch wirken kann, hängt nicht zuletzt davon ab, dass der Fachunterricht tatsächlich erteilt wird (vgl. Indikator S6) und dass der Einstieg in stabile Bildungs- und Erwerbsverläufe gelingt (vgl. Indikator S2).

Für Abbildung S1-3 wurden die Einzelwerte der Biografien in Form von ungewichteten Mittelwerten zu Länderwerten kombiniert. Auffällig ist der überwiegend unterdurchschnittliche Umfang politischer Bildung in den Bundesländern des Typs 1. Im Median sind für Personen in den hier als Vergleich herangezogenen Bildungsverläufen rund 287 Unterrichtsstunden im Ankerfach der politischen Bildung vorgesehen, im Typ 2 mit rund 313 Stunden etwas mehr, in den traditionelleren des Typs 3 aber mit 320 Stunden deutlich mehr. Dass es in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt trotzdem zu einer relativ ausgeprägten Besserstellung der Bildungswege Hauptschulabschluss/Erster Schulabschluss/Mittlerer Abschluss und Berufsausbildung kommt, ist vor allem auf den relativ geringen Umfang politischer Bildung an den Gymnasien zurückzuführen (siehe Abbildung S1-1). Das trifft auf die gymnasiale Sekundarstufe I und mehr noch auf die Sekundarstufe II zu, in der politische Bildung in den drei Ländern kein Pflichtfach ist oder nur in sehr geringem Umfang unterrichtet wird. Bei Berlin und Sachsen ist zu beachten, dass sich die nicht sehr starke Stellung der schulischen politischen Bildung 2018/2019 graduell verbessert hat, primär an den Gymnasien und weniger an den nichtgymnasialen Schulformen. Schließlich fällt auf, dass der Typ des Schulsystems in keinem starken

► **Abb. S1-2** Differenz des kumulierten vorgesehenen Fachunterrichtsangebotes in arbeitsmarktnahen und akademisch orientierten schulischen Bildungsverläufen, in Kontingentstunden

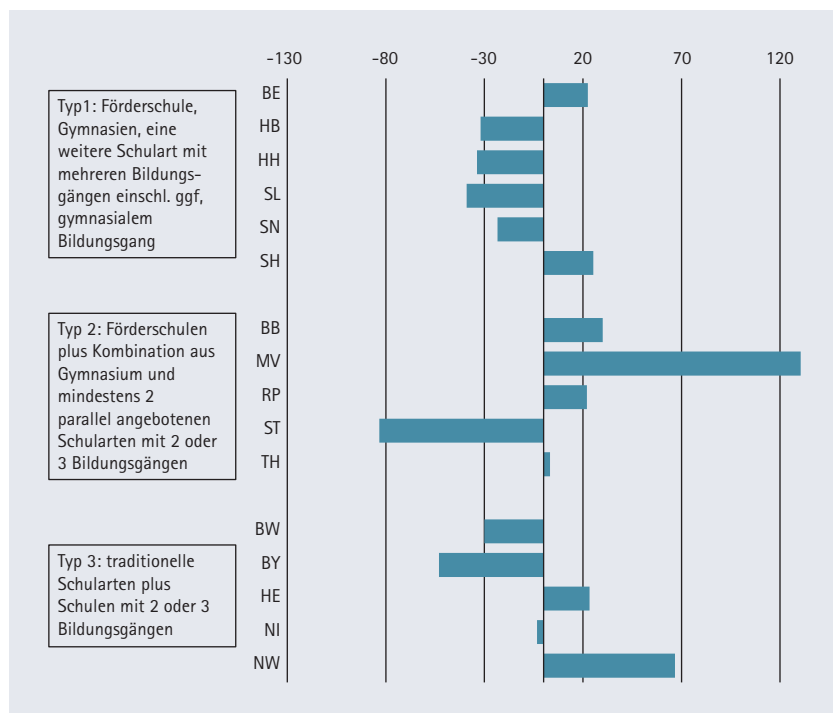


Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Startkohorte 4 NEPS, Statistischer Bericht Schuljahr 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

Zusammenhang mit der Egalität des Zugangs zu Fachunterrichtsangeboten in politischer Bildung zu stehen scheint. Die stark zweigliedrigen Systeme des Typs 1 unterschieden sich in dieser Hinsicht wenig von den traditionelleren des Typs 3.

Die Bundesländer unterscheiden sich teilweise erheblich bei den Unterrichtsvolumina im Fachunterricht politische Bildung, die für bestimmte Bildungsverläufe insgesamt vorgesehen sind. Aber auch zwischen den einzelnen Verläufen innerhalb eines Landes können große Differenzen auftreten. In zehn Ländern agiert die Bildungspolitik offenbar bei Schularten mit geringerem

► **Abb. S1-3** Kumuliertes vorgesehenes Fachunterrichtsangebot in kombinierten, typisierten schulischen Bildungsverläufen, als Abweichung vom Durchschnitt aller Bundesländer, in Kontingentstunden



Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Startkohorte 4 NEPS, Statistischer Bericht *Allgemeinbildende Schulen* Schuljahr 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

Anforderungsniveau im Sinne einer kompensierenden Bildungspolitik. Sie sieht für Bildungsverläufe, die unmittelbar in eine Erwerbstätigkeit münden und solche, die häufig von Personen mit sozioökonomisch relativ schlechter gestellter Herkunft eingeschlagen werden, vergleichsweise höhere Kontingente für den Fachunterricht im Ankerfach der politischen Bildung vor. Bei *arbeitsmarktnahen* Verläufen werden die Gesamtkontingente nur erreicht, wenn der Einstieg in eine stabile Berufsausbildung gelingt (vgl. Indikator S2).

In seiner vorliegenden Form erlaubt der Indikator nur Aussagen über rechtliche Vorgaben. Die Validität seiner Ergebnisse hängt davon ab, in welchem Umfang die Vorgaben umgesetzt werden. Zudem können neben dem

Fachunterricht im obligatorischen Ankerfach der politischen Bildung auch weitere gesellschaftswissenschaftliche Fächer einen Beitrag zur politischen Bildung leisten, wenn sie hierfür relevante Inhalte und Kompetenzen vermitteln. Wegen einer uneinheitlichen, häufig nicht hinreichend spezifischen und wechselnden Erhebungspraxis der Länder lassen sich konsistente, vergleichbare Länderdaten zum tatsächlich erteilten Unterricht nur schwer zusammenzuführen. Zukünftige Ausgaben des Berichtes sollten diese Punkte trotzdem verstärkt beleuchten.

Ausgewählte Ergebnisse:

- Schulbiografien unterscheiden sich hinsichtlich des insgesamt vorgesehenen Unterrichtsvolumens erheblich.
- Sieben Bundesländer sehen für Schulbiografien, bei denen Schularten mit geringeren Leistungserwartungen durchlaufen werden und anschließend der Einstieg in eine Berufsausbildung erfolgt, ein vergleichsweise höheres Unterrichtsvolumen vor als für Schulbiografien, die beispielsweise in ein Hochschulstudium münden.



S2 – Kumulierte Stunden Fachunterricht in instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen

Der Indikator S2 erfasst, mehr als der Indikator S1, das Unterrichtsvolumen für Gruppen von Jugendlichen, die zumindest teilweise herkunftsbedingt benachteiligt sind und im Durchschnitt geringeres politisches Wissen und geringere Partizipationsbereitschaft aufweisen als Gleichaltrige ohne Benachteiligungsmerkmale. Während sich der Indikator S1 auf typische, biografisch unproblematische Bildungs- und Erwerbsverläufe konzentriert, fokussiert der Indikator S2 auf instabile schulische und nachschulische Bildungs- und Erwerbsverläufe. Er bezieht sich damit besonders auf Personen, die verstärkt dem Risiko ausgesetzt sind, sich als beruflich wenig erfolgreich zu betrachten, und weniger Möglichkeiten sehen, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Reaktionen auf diese Erfahrung machen es wahrscheinlicher, dass sie die gesellschaftliche und politische Ordnung in Frage stellen (vgl. F. Decker u.a. 2019; O. Decker u.a. 2018; Heitmeyer 2018; Hochschild 2017; Reckwitz 2019). Bestimmte Merkmale ihrer Herkunft kennzeichnen die hier beschriebenen Gruppen von Jugendlichen. Um die 20 % stammen aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsniveau, zwischen 26 und 34 % haben einen Migrationshintergrund. Das korreliert mit wenig politischem Wissen und gering ausgeprägter Partizipationsbereitschaft



Kennziffern:

- Rechtlich vorgegebene Unterrichtsstunden im Ankerfach der politischen Bildung im Verlauf typisierter häufiger Verlaufsmuster schulischer Bildung

Datenquellen:

- Studentenfakeln der Länder, gültig für das Schuljahr 2022/2023
- Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS)
- Statistischer Bericht *Allgemeinbildende Schulen: Schuljahr 2022/2023* des Statistischen Bundesamtes

(siehe Indikatoren S9 und S10; Calmbach u.a. 2024). Die beiden genannten Merkmale treffen für 8 % beziehungsweise 21 % der gesamten Alterskohorte zu (Michaelis u.a. 2022: 125). Eine kompensatorisch wirksame politische Bildung müsste dem entgegenwirken. Inwiefern diese Gruppen auch unter den Bedingungen ihrer Bildungs- und Erwerbsverläufe Zugang zu schulischer politischer Bildung haben, ist deshalb Gegenstand einer gesonderten Analyse.



Auf Grundlage der Daten der NEPS-Startkohorte SC 4 identifizierten Michaelis u.a. (2022) in einer Sequenz- und Clusteranalyse nachschulischer Bildungsverläufe drei Kategorien instabiler Bildungs- und Erwerbsverläufe, die von zusammen 13,8 % der gesamten Alterskohorte durchlaufen werden. Ein gemeinsames Spezifikum der Bildungs- und Erwerbsverläufe dieser Personengruppen, das sie von anderen Verläufen unterscheidet, ist vor allem die große Zahl von Zustandswechseln und ein großes Risiko dauerhafter Ausbildungslosigkeit. Je nach Kategorie werden vier oder mehr Zustandsveränderungen binnen vier Jahren bei zwischen 39,6 und 53,6 % der Jugendlichen beobachtet. In der Regel haben die diesen Kategorien zuzuordnenden Personen vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens keine abgeschlossene Ausbildung oder kein stabil verlaufendes Ausbildungsverhältnis. Vielmehr befinden sich zu diesem Zeitpunkt 57 % der Personen der Kategorie *Ausbildungsabbrüche* beziehungsweise 68 % der Personen der Kategorie *Fragmentierte Verläufe* in ungelernter Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit. Etwas günstiger ist die Situation der Personen der Kategorie *Lange Verweildauern im Übergangssektor*, die in annähernd 75 % der Fälle seit einem oder zwei Jahren an institutionalisierten Bildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Über deren Fortsetzung sagen die vorhandenen Daten jedoch nichts aus (Michaelis u.a. 2022: 40 ff. und 122 ff.).

Die Berechnung des bis zum genannten Zeitpunkt kumuliert zu erteilenden Unterrichtsumfangs stützt sich auf die im Schuljahr 2022/2023 gültigen Stundentafeln der Länder. Wechsel zwischen Schularten während der Sekundarstufe I, Wahlmöglichkeiten und der auf politische Bildung entfallende Zeitanteil in Integrationsfächern werden wie beim Indikator S1 berücksichtigt. Zwischen etwas mehr als 53 und 86 % der Betroffenen verfügen nur über einen Ersten Schulabschluss oder erweiterten Hauptschulabschluss. Der Anteil derjenigen, die eine Klasse wiederholt haben, schwankt zwischen gut einem Drittel und zwei Fünfteln und liegt damit deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtkohorte (25 %; ebd.: 124). Die Kontingentstunden für die in den

► Abb. S2-1 Kumuliertes vorgesehenes Fachunterrichtsangebot in häufigen, typisierten, instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen, in Kontingentstunden



allgemeinbildenden Schulen durchlaufenen Zeiten werden entsprechend der Häufigkeit gewichtet, mit der die entsprechenden Schularten durchlaufen wurden. Abweichend vom Indikator S1 werden Klassenwiederholungen anteilig mit dem Stundenkontingent für jeweils ein Jahr zusätzlicher Unterrichtszeit berücksichtigt.

Analog fällt das Vorgehen für den vierjährigen Beobachtungszeitraum im Anschluss an den Abgang aus der allgemeinbildenden Schule aus. Dauer und



Datenquelle: Studentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Startkohorte 4 NEPS, Statistischer Bericht *Allgemeinbildende Schulen* Schuljahr 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

Abfolge der Zustände in dieser Phase können auf Zehntel-Monate genau aus den NEPS-Daten entnommen werden. Auf diese Weise werden auch Perioden formaler Bildung erfasst, die Zugang zu Fachunterricht in politischer Bildung vorsehen. Jugendliche, deren Bildungsbiografie in die Kategorie *Ausbildungsabbrüche* fällt, verweilen im Schnitt 17 Monate in einem Ausbildungsverhältnis im dualen System beziehungsweise 9,4 Monate im Schulberufssystem. In der Kategorie *Fragmentierte Verläufe* machen Ausbildungsverhältnisse dagegen

nur durchschnittlich 2,6 Monate aus. Vollqualifizierende Ausbildungen, ein Studium oder der Besuch weiterführender Schulen fehlen oder werden schnell abgebrochen. Längere Perioden von Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit oder im Übergangssektor sind dagegen möglich. In der Kategorie *Lange Verweildauern im Übergangssektor* stehen durchschnittlich Perioden von 27,2 Monaten im Übergangssektor anstelle längerer Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit. Besonders relevant sind die häufig als Berufsvorbereitungsjahr bezeichneten einjährigen Formate, die 2023 von knapp 68 % aller Anfänger/-innen im Sektor Berufsvorbereitende Programme durchlaufen wurden (Statistisches Bundesamt 2024). Sie unterliegen der Schulpflicht, laufen an öffentlichen Schulen (Berufsschulen) und beziehen politische Bildung in ihren Auftrag ein.³ Allerdings ist das Übergangssystem in den Bundesländern unterschiedlich verfasst. Während Baden-Württemberg (hier für das Fach Sozialkunde und Wirtschaftslehre) oder Berlin (hier Wirtschafts- und Sozialkunde) jeweils 80 Unterrichtsstunden vorschreiben, überlässt Bayern die Allokation des Zeitkontingents von acht Wochenstunden auf die verschiedenen Fächer des allgemeinbildenden Unterrichts hauptsächlich den Akteuren vor Ort in der Schule.⁴ Für diese Fälle nimmt der Indikator eine gleichmäßige Verteilung und ein kontinuierliches Unterrichtsangebot an.



Die Zusammenfassung der Ergebnisse in Abbildung S2-1 zeigt, dass instabile Bildungs- und Erwerbsverläufe nicht generell einen benachteiligten Zugang zu fachunterrichtlicher politischer Bildung mit sich bringen. Der Medianwert für alle Länder liegt im Fall der Kategorie *Ausbildungsabbrüche* bei 302 Unterrichtsstunden, die bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes erteilt werden sollen. Für die Kategorie *Fragmentierte Verläufe* liegt er bei etwas mehr als 284 Stunden, für die Kategorie *Lange Verweildauern im Übergangssektor* bei

3 Zum Übergangssektor zählen auch Maßnahmen wie berufsvorbereitende Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit, die 2023 von 22 % aller Anfänger/-innen im Sektor besucht wurden. Diese Maßnahmen richten sich aber nicht mehr an Schulpflichtige und verfolgen deshalb andere Bildungsziele. Maßnahmen wie die zweijährige Berufsfachschule zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses werden wegen der großen Vielfalt an Schultypen und landesspezifischen Regelungen hier nicht beobachtet.

4 Vgl. Schulordnung für die Berufsschulen in Bayern v. 30. August 2008, (GVBl. S. 631), BayRS 2236-2-1-K, zuletzt geändert durch § 2 der Verordnung vom 01.07.2024 (GVBl. S. 266) und § 9 der Verordnung vom 4. Juli 2024 (GVBl. S. 281), Anlage 1 zu § 9 Abs. 1: Studentafeln für die Berufsschulen in Bayern.

318 Stunden. Der letztgenannte Wert liegt nur knapp unter dem Niveau des Medians aller im Indikator S1 untersuchten *arbeitsmarktnahen* Verläufe, die mit einer Ausbildung im dualen System abschließen. Betrachtet man die einzelnen Verläufe in den Bundesländern, ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Da auch in den instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen ein wesentlicher Teil der Ausbildung auf die allgemeinbildenden Schulen entfällt, überrascht es nicht, dass sich das in S1 belegte Muster teilweise wiederholt. Die im Indikator S1 beschriebene Differenzierung nach Schulsystemen wird daher auch im Indikator S2 angewendet. Der Medianwert aller betrachteten Verläufe liegt bei Ländern des Typs 1 bei gut 293 Stunden, mit 314 (Typ 2) und 298 Stunden (Typ 3) fällt der Unterschied zwischen drei Schulsystemen allerdings geringer aus. Sehr ausgeprägt sind dagegen Unterschiede auf Länderebene. Während beispielsweise Schleswig-Holstein in den Kategorien *Lange Verweildauern im Übergangssektor* und *Ausbildungsabbrüche* über 400 Stunden Fachunterricht vorsieht, setzt Hamburg nur wenig mehr als 200 Stunden an, insbesondere im Übergangssektor ist dort kaum Fachunterricht in politischer Bildung geplant. Diese Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, dass an Schularten, deren Absolvierende häufig von instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen betroffen sind, und im Kontext Berufsvorbereitender Maßnahmen im Übergangssystem die Umsetzung der Stunden tafeln gewährleistet sein sollte (vgl. Indikator S1 und S6).

Ausgewählte Ergebnisse

- Der Zugang zu politischer Bildung ist in stark fragmentierten instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen mit hohem Risiko der Ausbildungslosigkeit eingeschränkt.



S3 – Teilnehmendenstunden nach Schularten

Der Indikator S3 vergleicht das Volumen obligatorischer politischer Bildung in den schülerstärksten Schularten in Ergänzung zur Perspektive auf individuelle schulische und nachschulische Bildungsverläufe in den Indikatoren S1 und S2. Er bildet ab, wie viele Teilnehmendenstunden gemäß den geltenden rechtlichen Vorgaben im Ankerfach der politischen Bildung im Verlauf der Schuljahre 2018/2019 bis 2022/23 unterrichtet werden sollten. Der Indikator stellt erstmalig die Verteilung des Unterrichtsvolumens auf die allgemeinbildenden Schulen und die berufsbildenden Schulen im dualen System dar und spiegelt damit bildungspolitische Schwerpunktsetzungen. Diese resultieren aus Schulartprofilen, schulartspezifischen Fächerkulturen und Pfadabhängigkeiten, Vorstellungen von schularttypischen Bildungsbedarfen oder pragmatischen Entscheidungen bei der Verteilung von Kontingentstunden in den Stundentafeln. Die Daten zur Verteilung der Teilnehmendenstunden machen mögliche schulartspezifische Ungleichgewichte in der Ressourcenausstattung sichtbar. Sie können mit anderen Indikatoren verglichen werden, etwa der schulartspezifischen Verteilung von Lehramtsstudierenden oder von Fachlehrkräften und fachbezogenen Fortbildungsangeboten. Auch ein Vergleich mit zukünftig zu entwickelnden Indikatoren zu den Curricula der Schularten bietet sich an. Der Indikator soll die Aufmerksamkeit in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit auch auf Orte schulischer politischer Bildung lenken, deren Beitrag zur politischen Bildung bisher wenig berücksichtigt wurde.



Kennziffern:

- prozentuale Verteilung des Gesamtvolumens der Teilnehmendenstunden im Ankerfach der politischen Bildung auf die schülerstärksten Schularten

Datenquellen:

- Stundentafeln der Länder, gültig für die Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023
- Statistische Berichte *Allgemeinbildende Schulen* des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023



Die erfassten Schularten beziehen im Median zwischen 93,77 % (2018/2019) und 94,73 % (2022/2023) aller Lernenden an den allgemeinbildenden und an berufsbildenden Schulen im dualen System ein. Nicht berücksichtigt werden hier die Schulen des zweiten Bildungsweges, Förderschulen, die im Median 3,8 % der Schüler/-innen eines Bundeslandes aufnehmen, und Sonderformen, wie die PRIMUS-Schulen in Nordrhein-Westfalen und Freie Waldorfschulen. Die Stundentafeldaten wurden nach dem auch für die Indikatoren S1, S2 und S4 angewendeten Verfahren erhoben. Die Änderungshistorie der einschlägigen Verordnungen wurde über die Rechtsinformationssysteme der Länder sowie mithilfe des Informationssystems *juris* des Bundes verfolgt (siehe: www.juris.de/jportal/nav/index.jsp).



Tabelle S3-1 vermittelt einen Überblick zu den Anteilen der einzelnen Schularten an den Unterrichtsstunden im Ankerfach der politischen Bildung, die in den jeweiligen Bundesländern zu erteilen waren (Median für das Schuljahr 2022/2023). Der Indikator macht keine Aussagen zur absoluten Zahl der zu unterrichtenden Stunden, die in den einzelnen Ländern anfallen. Das bedeutet, dass unabhängig von stabilen oder sich ändernden Anteilen der einzelnen Schularten die Gesamtzahl der zu unterrichtender Stunden im beobachteten Zeitraum gewachsen oder geschrumpft sein kann.

Mit etwas über 30 % entfiel der größte Anteil auf die Gymnasien, der zweitgrößte mit 19,5 % auf die berufsbildenden Schulen im dualen System. Das

► **Tab. S3-1** Anteile der Schularten an der Gesamtzahl der in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 2022/2023 erteilten Teilnehmendenstunden im Ankerfach der politischen Bildung, Medianwerte für alle Bundesländer, in Prozent⁵

Schulartunabhängige Orientierungsstufen (nur BE und BB)	Hauptschulen	Realschulen	Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Kl. 7–10)	Gymnasien (G8 und G9)	Integrierte Gesamtschulen	Teilzeit-Berufsschule
11,1	3,8	10,4	18,5	30,6	13,7	19,5

Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Statistischer Bericht *Allgemeinbildende Schulen* Schuljahr 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

5 Weil es sich um Mediane handelt, ergibt die Zeilensumme nicht 100 Prozent.

sogenannte Schulberufssystem konnte aufgrund der Vielzahl seiner Schulformen und der landes- und berufsspezifischen Regelungen nicht erfasst werden. Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass die Vollzeit-Berufsfachschulen gegenwärtig ungefähr die Hälfte aller Neuzugänge im Berufsschulsystem aufnehmen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 177).

Die nach Bundesländern differenzierte Darstellung in Abbildung S3-1 lässt eine Reihe landesspezifischer Besonderheiten erkennen (vgl. S3 Annex). Als schulartunabhängige Orientierungsstufe treten hier nur die 5. und 6. Klasse in den Ländern Berlin und Brandenburg mit nennenswerten Schülerzahlen in Erscheinung. Die 5. und 6. Klasse gehört in beiden Ländern zur Grundschule (nur wenige Gymnasien beginnen mit der Klasse 5). In diesen Ländern beginnt in Jahrgangsstufe 5 der Unterricht im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften, das Grundlagen für die weitere Bildung in den Fächern Geografie, Geschichte und Politische Bildung ab Jahrgangsstufe 7 legt. Ebenso wie bei den Indikatoren S1 und S2 werden Unterschiede zwischen Typen von Sekundarschulsystemen deutlich (vgl. zu den Schultypen Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 131). Real- und Hauptschulen spielen nur noch in Ländern mit Schulsystemen des Typs 3 eine Rolle. Realschulen fungieren vor allem in Baden-Württemberg als ein wichtiger Träger der fachunterrichtlichen politischen Bildung, weniger in Bayern und Hessen und nur noch am Rande in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Auf Hauptschulen entfällt mit über 27 % nur in Bayern ein signifikanter Anteil des gesamten Unterrichtskontingentes. Der in Tabelle S3-1 angegebene geringe Medianwert erklärt sich durch die vergleichsweise marginale Rolle der Hauptschule in den anderen Bundesländern des Typs 3. Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind hauptsächlich in Ländern des Typs 2 von Bedeutung sowie in Sachsen und mit Einschränkungen in Nordrhein-Westfalen.

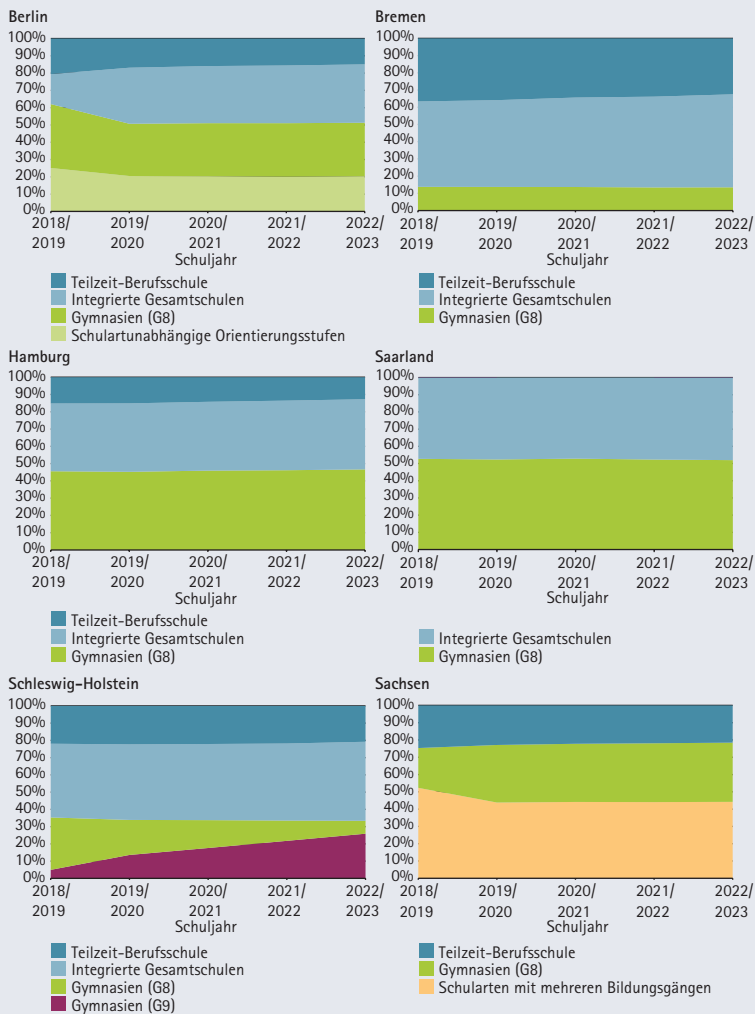


Ausgewählte Ergebnisse

- An Gymnasien wird mit etwas über 30 % der größte Anteil aller zu unterrichtenden Teilnehmendenstunden unterrichtet, an berufsbildenden Schulen im dualen System mit 19,5 % der zweitgrößte Anteil.

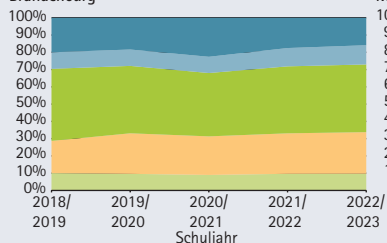
► **Abb. S3-1** Anteil der Schularten an der Gesamtzahl der erteilten Teilnehmendenstunden im Ankerfach der politischen Bildung, in Prozent

Typ1: Förderschule, Gymnasien, eine weitere Schulart mit mehreren Bildungsgängen, einschließlich gegebenenfalls gymnasialem Bildungsgang



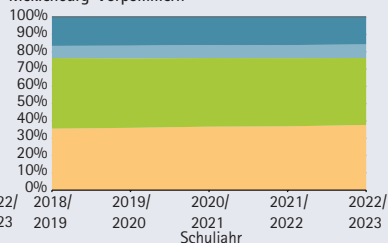
Typ2: Förderschulen plus Kombination aus Gymnasium und mindestens zwei parallel angebotenen Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen

Brandenburg



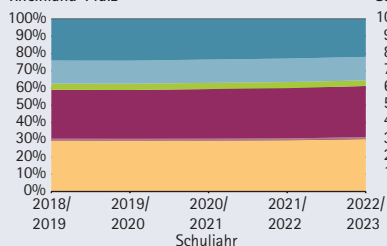
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Kl. 7-10)
- Schulartenunabhängige Orientierungsstufen

Meklenburg-Vorpommern



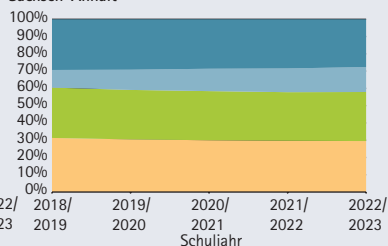
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Rheinland-Pfalz



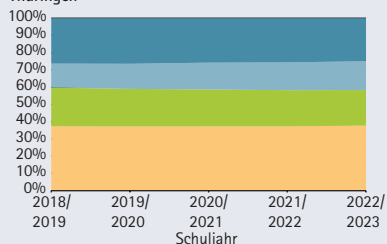
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Sachsen-Anhalt



- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Thüringen

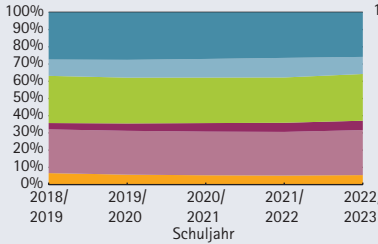


- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Datenquelle: Studentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Statistische Berichte Allgemeinbildende Schulen Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

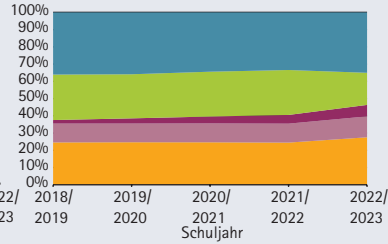
Typ 3: traditionelle Schularten plus Schulen mit zwei und/oder drei Bildungsgängen

Baden-Württemberg



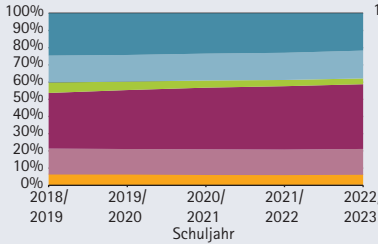
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen

Bayern



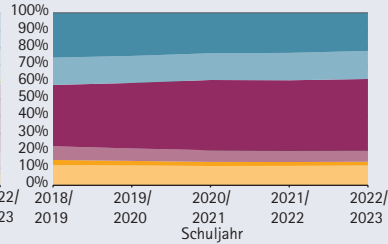
- Teilzeit-Berufsschule
- alle anderen Gymnasien (G8)
- Humanistische Gymnasien (G9)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen
- Realschulen
- Hauptschulen

Hessen



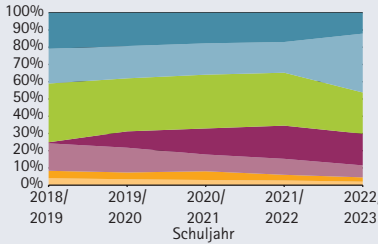
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen

Niedersachsen



- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G9)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen
- Realschulen
- Hauptschulen

Nordrhein-Westfalen



- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Sekundarschule)

S4 – Unterrichtskontingente in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Stundentafeln sind eine der zentralen steuerungsrelevanten Größen, mit deren Hilfe Bildungspolitik die Gestaltung schulischer politischer Bildung beeinflussen kann. Eine vergleichende Analyse von Stundentafeln erlaubt es, auf den Stellenwert eines Faches oder einer Bildungsdomäne innerhalb der Fächerlandschaft eines Bildungsganges zu schließen. Umfang und Kontinuität, mit der ein Fach oder eine Gruppe von Fächern unterrichtet werden sollen, sind ein Indikator für Ziele und Prioritäten der Bildungspolitik. Diese Ziele können nach Bildungsgang und Schulart differenziert oder für das Schulsystem als Ganzes gesetzt werden.

Die Fachöffentlichkeit diskutiert seit einiger Zeit intensiver über Stundentafeln, denn Forderungen, politische Bildung zu stärken, schließen Appelle zur Ausweitung des Fachunterrichts an der Schule meist ein. An prominenter Stelle steht hier die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts, die für das Ankerfach der politischen Bildung „mit Nachdruck“ in allen weiterführenden Schularten eine Mindeststundenzahl von zwei Wochenstunden durchgängig von Klasse fünf bis zehn empfiehlt. Auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024: 30 f.) kritisiert die „Randstellung“



Kennziffern:

- Wochenstundenkontingente für das Ankerfach der politischen Bildung, differenziert nach Sekundarstufen, Bundesländern und Schularten
- Stundentafelquoten für das Ankerfach der politischen Bildung, Geschichte und Geografie, differenziert nach Sekundarstufen, Bundesländern und Schularten

Datenquellen:

- Stundentafeln der Länder, gültig für das Schuljahr 2022/2023

des Faches mit zurzeit oft nur ein bis zwei Wochenstunden Unterrichtszeit und votiert für einen früh einsetzenden und kontinuierlichen Unterricht.

Die im Indikator S4 untersuchten Stundentafeln repräsentieren die politischen Vorgaben. Über ihre praktische Umsetzung in der Schule geben sie nur näherungsweise Auskunft, denn die liegt ausschließlich in der Eigenverantwortung der Schule (vgl. Indikator S6). Zwar obliegt der Schulaufsicht mit Blick auf die geltenden rechtlichen Regelungen grundsätzlich auch eine Bewertung der von den Schulen realisierten Stundentafeln. Ob und inwieweit sie dies aber praktizieren, ist nicht bekannt. Die Schulleitungen orientieren sich bei ihren Entscheidungen auch an den vor Ort gegebenen Ressourcen und Präferenzen sowie gegebenenfalls an der Profilbildung der Schule.



Die hier beobachteten Schularten besuchten im Median 94,73 % aller Lernenden an den allgemein- und den berufsbildenden Schulen im dualen System im Schuljahr 2022/2023. Der Indikator S4 lässt dieselben Schularten unberücksichtigt wie der Indikator S3. Der Berechnung des insgesamt erteilten Unterrichtes liegt die bereits für die Indikatoren S1 bis S3 verwendete Auswertung der Stundentafeln zugrunde. Die Zuordnung der Stundenkontingente zu den Sekundarstufen orientiert sich an der Abgrenzung der Kultusministerkonferenz. Danach gehören beim achtjährigen Gymnasium für die zehnte Jahrgangsstufe vorgesehene Stundenkontingente zur Erprobungsstufe und damit zur Sekundarstufe II. Erfasst wurden die Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023 (siehe S4 Annex).

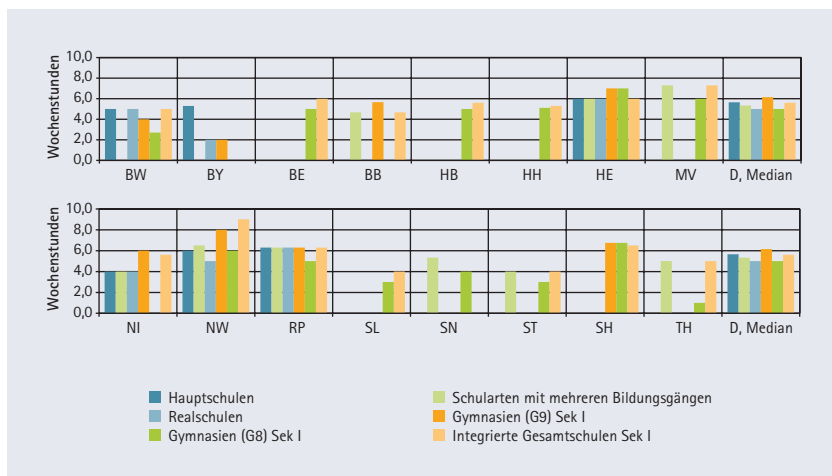
Wie bei den Indikatoren S1 bis S3 ignoriert auch S4 Optionen einer Ausweitung des Fachunterrichtes im Ankerfach in der Sekundarstufe I. Die Berechnung der Wochenstunden in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe weicht aber davon ab. Hier werden nun zwei Muster der Kursbelegung zugrunde gelegt und entsprechende Kontingente bestimmt: Der erste Fall geht davon aus, dass Kursoptionen gewählt werden, die Wochenstunden in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern minimieren. Der zweite Fall nimmt an, dass das Ankerfach der politischen Bildung als Leistungskurs gewählt wird und bei der Wahl der Grundkurse und eventuell weiterer Möglichkeiten alle Optionen zur Belegung von gesellschaftswissenschaftlichen Fächern genutzt werden.



Der Indikator greift die Diskussion um eine angemessene Ausstattung der schulischen politischen Bildung mit Fachunterrichtszeit auf und nimmt zwei Perspektiven auf den Gegenstand ein. Die erste betrachtet

schularten- und länderspezifische Unterschiede in der Zahl der vorgesehenen Wochenstunden im Ankerfach der politischen Bildung in den Sekundarstufen I und II. Die zweite Perspektive vergleicht, welcher Anteil der verfügbaren Unterrichtszeit auf das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich mit den Fächern Geschichte und Erdkunde/Geografie entfällt. Diese beiden sind die einzigen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die in allen Bundesländern mit vergleichbarem inhaltlichen Zuschnitt unterrichtet werden. Für das Ankerfach selbst kann eine Vergleichbarkeit nicht im selben Maß vorausgesetzt werden. Das verdeutlicht zunächst die Zahl von über 40 Fachbezeichnungen, die zwischen Bundesländern und Schularten variieren (Birnbacher u. a. 2023: 26). Auch umfassen die Curricula nach Bundesland und Schulart unterschiedliche Kombinationen der Domänen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und Medien mit unterschiedlichen Zusammenstellungen von Inhaltsfeldern. Es herrscht in Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik kein Konsens darüber, welches Portfolio für das Ankerfach der politischen Bildung zu bevorzugen ist. Beispielsweise berührt der Lehrplan für das Fach Politik am Gymnasium in Bremen in erheblichem Umfang auch die Domäne Wirtschaft, der Plan zur Sozialkunde an Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern auch Recht. Aber nur in einigen Fällen kommt das in der Fachbezeichnung klar zum Ausdruck, etwa bei den Fächern *Politik-Gesellschaft-Wirtschaft* in Hamburg, *Politik-Wirtschaft* in Niedersachsen und *Wirtschaft-Politik* in Nordrhein-Westfalen (wo allerdings auch die gesellschaftliche Domäne verankert ist). Außerdem existiert eine Reihe weiterer Fächer, die häufig nicht verpflichtend zu belegen sind, sich aber in Variationen auf gesellschaftswissenschaftliche Domänen beziehen, die teilweise auch für die politische Bildung unmittelbar relevante Inhaltsfelder berühren. In diese Kategorie fallen beispielsweise *Wirtschaft und Beruf* (Bayern), *Sozialwissenschaften*, *Psychologie*, *Recht*, *Wirtschaftswissenschaft* (Berlin), *Wirtschaftslehre*, *Volkswirtschaftslehre* (Saarland), *Wirtschaft*, *Rechtskunde* (Sachsen-Anhalt) oder *Wirtschaft – Recht – Technik* (Thüringen). Wie ein Land beim Vergleich der für das Ankerfach vorgesehenen Wochenstunden oder der Stundentafelquoten abschneidet, kann man daher nicht ohne weiteres als präzisen Indikator für die Ausstattung der politischen Bildung mit Unterrichtszeit interpretieren. Eine erweiterte Form des Indikators sollte zukünftig eine Analyse der Lehrpläne für das Ankerfach einbeziehen. Darüber hinaus sollte sie alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer berücksichtigen und untersuchen, inwiefern sie laut Lehrplan für die politische Bildung relevante Inhalte und Kompetenzen umfassen.

► **Abb. S4-1** Für das Ankerfach der politischen Bildung in der Sekundarstufe I vorgesehene Wochenstunden, nach Bundesländern und Schularten



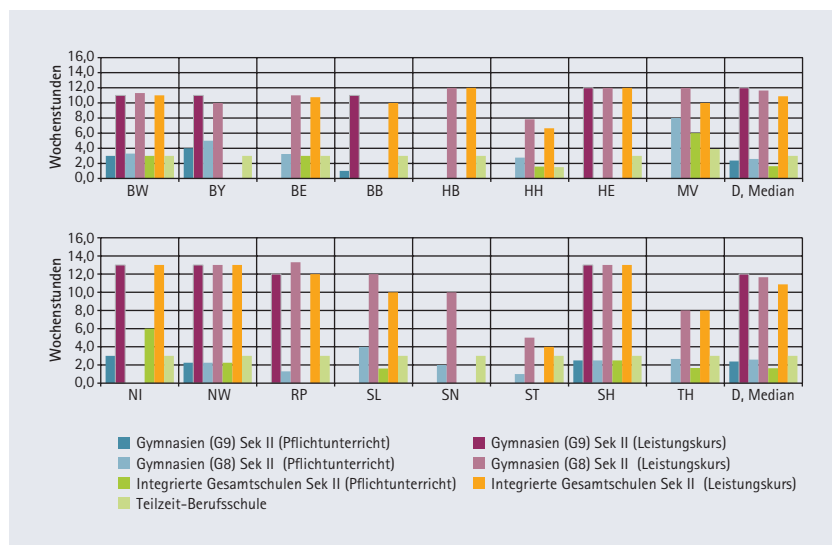
Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, eigene Berechnung

Schularten- und länderspezifische Unterschiede

Die Sekundarstufen I und II unterscheiden sich strukturell nicht zuletzt aufgrund der Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe und werden hier daher getrennt betrachtet.

Abbildung S4-1 bildet die für das Ankerfach der politischen Bildung in der Sekundarstufe I vorgesehenen Wochenstunden differenziert nach Bundesländern und Schularten ab. Für Deutschland ermittelte Medianwerte ergeben, dass für die meist sechs Jahre der Sekundarstufe I in der Regel vier bis sechs Wochenstunden Fachunterricht im Ankerfach der politischen Bildung vorgesehen sind. Mit annähernd sechs Wochenstunden gilt für die Hauptschulen ein ähnlich umfangreiches Unterrichtsangebot wie für neunjährige Gymnasien. Geringere Stundenkontingente ergeben sich dagegen für die Schularten mit mehreren Bildungsgängen und die Realschulen. Bei den gymnasialen Bildungsgängen fällt auf, dass das Wochenstundenkontingent für das achtjährige Gymnasium gegenüber dem Kontingent des neunjährigen Gymnasiums und den in der Regel neunjährigen Bildungsgängen an den Integrierten Gesamtschulen geringer ausfällt. Das liegt teilweise daran, dass beim achtjährigen Gymnasium die Jahrgangsstufe zehn als Erprobungsphase fungiert. Diese Kontingentstunden, die

► **Abb. S4-2** Für das Ankerfach der politischen Bildung in der Sekundarstufe II vorgesehene Wochenstunden, nach Bundesländern und Schularten



Datenquelle: Studentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, eigene Berechnung

beim neunjährigen Gymnasium zur Sekundarstufe I zählen, werden deshalb der Oberstufe zugeschlagen, ohne dass dies das Gesamtkontingent erhöht, welches bis zum Abgang von der Schule unterrichtet wird. Zugleich behält aber die Mehrheit der Bundesländer das Fachschema der Sekundarstufe I in der zur Oberstufe zählenden Jahrgangsstufe zehn bei. Aber auch wenn man die Kontingente für die Sekundarstufen I und II summiert, erreicht das achtjährige Gymnasium meist einen geringeren Wert. Da auch die Studentafelquote des Ankerfaches am achtjährigen Gymnasium gegenüber anderen Schularten mit gymnasialer Oberstufe niedriger ist (vgl. Abb. S4-3), geht die Verkürzung der Schulzeit um ein Jahr offenbar (auch) zu Lasten des Ankerfaches der politischen Bildung.

Eine Differenzierung, die nur nach Bundesländern und Schularten unterscheidet, ergibt allerdings ein uneinheitliches Bild. Die relativ gute Ausstattung der Hauptschulen gilt für alle Bundesländer, die Hauptschulen unterhalten. Man kann sie aber nicht als Besonderheit der Hauptschulen interpretieren,

denn diese Gruppe von Ländern sieht auch für die anderen Schularten der Sek I relativ große Stundenkontingente vor. Die Stundenkontingente für die anderen Schularten variieren dagegen teilweise stark.

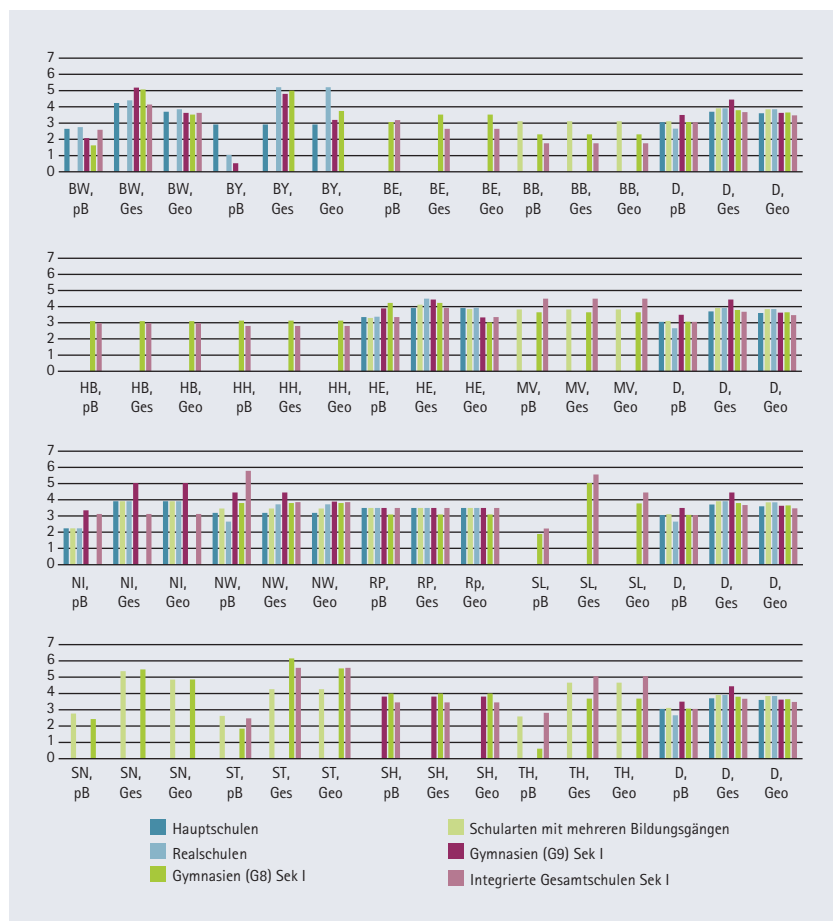
Die Betrachtung der Sekundarstufe II ohne Berufsschule unterstreicht zunächst die Bedeutung der Wahlmöglichkeiten (siehe Abb. S4-2). Das für das Ankerfach vorgesehene obligatorische Wochenstundenkontingent kann fast verdoppelt werden, wenn das Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau, d.h. als Leistungskurs, gewählt wird. Abgesehen von Sachsen-Anhalt und Thüringen weisen die Wahlmöglichkeiten eine relativ geringe Schwankungsbreite auf. Einige Bundesländer sehen jedoch gar keinen Pflichtunterricht im Ankerfach vor. Verglichen mit den gymnasialen Oberstufen ist das Pflichtstundenkontingent in dreijährigen Ausbildungsgängen an den Teilzeit-Berufsschulen meist großzügiger bemessen.

Unterrichtszeitanteile des Ankerfaches der politischen Bildung und der Fächer Geschichte und Erdkunde/Geografie

Die *Stundentafelquote* misst den prozentualen Anteil an der gesamten, in einem bestimmten Zeitraum zur Verfügung stehenden Fachunterrichtszeit, der einem Fach beziehungsweise einer Domäne bildungspolitisch zugewiesen wird. Stundentafelquoten bilden daher präziser als die Wochenstundenzahl den relativen Stellenwert ab, den ein Fach und die damit verbundenen Bildungsziele im Bildungskanon einnehmen, denn sie setzen den Fachunterricht im betrachteten Fach in Relation zur Gesamtheit aller unterrichteten Fächer.

Abbildung S4-3 fasst Befunde für die Fächer Geschichte, Geografie/Erdkunde und das Ankerfach der politischen Bildung zusammen. Die für Gesamtdeutschland ermittelten Medianwerte lassen drei Muster erkennen. Erstens stehen dem Fach Geschichte im Vergleich zu Geografie/Erdkunde und mehr noch zum Ankerfach der politischen Bildung umfangreichere Anteile an Unterrichtszeit zur Verfügung. Im Vergleich aller Schularten aller Bundesländer wird für das jeweilige Ankerfach der politischen Bildung in der Sekundarstufe I ein Medianwert von 3,08 % ermittelt, für das Fach Geschichte 3,91 %, für Geographie/Erdkunde 3,66 %. Zweitens weisen die Vorgaben für die Hauptschule das geringste Ungleichgewicht zwischen diesen Fächern auf, und der Fachunterricht in politischer Bildung ist hier mit einem umfangreicheren Kontingent ausgestattet als an anderen Schularten. Drittens sind die Differenzen zwischen den Schularten bei zweigliedrigen Systemen in der Sekundarstufe I meist

► **Abb. S4-3** Studentenafelquoten gesellschaftswissenschaftlicher Fächer in der Sekundarstufe I, nach Bundesländern und Schularten, in Prozent



Anmerkung: Erfasst sind die Fächer Geschichte (Ges), Erdkunde/Geografie (Geo) und das jeweilige Ankerfach der politischen Bildung (pB)

Datenquelle: Studententafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, eigene Berechnung

deutlich geringer als bei mehrgliedrigen. Der Vergleich zwischen den Bundesländern zeigt aber, dass die Länder ihre Prioritäten nicht immer nach diesem Muster, sondern im Einzelfall stark abweichend definieren. Berlin stattet das Ankerfach der politischen Bildung mit vergleichsweise größeren Zeitanteilen

aus als Geografie/Erdkunde und Geschichte. Diese Konstellation findet man sonst nur in Nordrhein-Westfalen, allerdings nur an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen. Daneben kann man in Brandenburg, Bremen und Sachsen-Anhalt von einer gleichgewichtigen Ausstattung der Fächer sprechen. Ähnliches gilt für die Hauptschulen; hier kann man weder zwischen den Fächern noch zwischen den Bundesländern große Unterschiede beobachten.

Die in Abbildung S4-4 zusammengefassten Befunde zur Sekundarstufe II bestätigen, dass an den allgemeinbildenden Schulen die bildungspolitische Priorität in den meisten Fällen beim Fach Geschichte liegt. Schüler/-innen in Hessen können das Ankerfach bereits in der Einführungsphase freiwillig belegen, alternativ zu Wirtschaft oder Wirtschaftswissenschaften⁶, in Sachsen-Anhalt alternativ zu Geografie⁷. An beruflichen Gymnasien kann das Ankerfach verpflichtend sein, beispielsweise in Hessen⁸ und in Brandenburg, in Verbindung mit den berufsorientierten Schwerpunkten Sozialwesen oder Wirtschaft⁹. Davon abgesehen gilt aber, dass alle Bundesländer in der gymnasialen Oberstufe deutlich mehr verpflichtenden Fachunterricht im Fach Geschichte vorschreiben als im Ankerfach der politischen Bildung. Lässt man Sonderformen wie die beruflichen Gymnasien außer Acht, fehlt in Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt Pflichtunterricht im Ankerfach ganz. Im Gesamtbild bleibt die relativ gute Position achtjähriger Gymnasien in mehreren Ländern auffällig. Hierzu trägt der bereits erwähnte statistische Effekt der Zurechnung auf die Schulstufen beim achtjährigen Gymnasium bei.

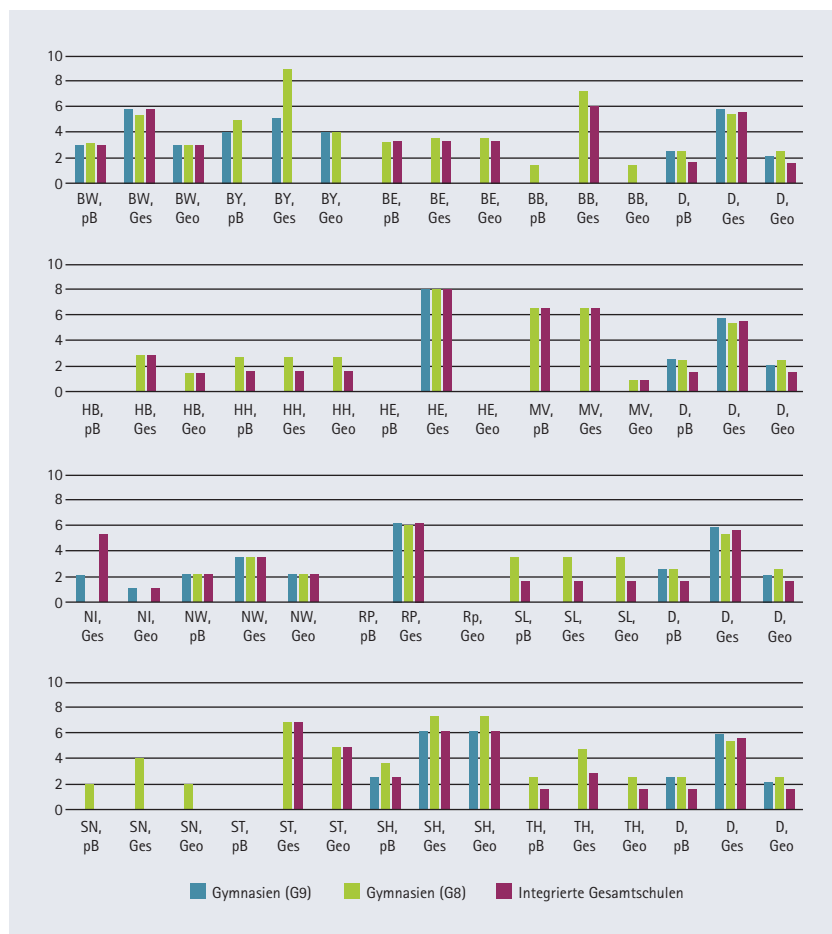
6 Hessisches Kultusministerium: Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO), 20.06.2009, mehrfach geändert durch Artikel 15 des Gesetzes v. 18. März 2021, GVBl. 2021, S. 166.

7 Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt: Unterrichtsorganisation an den Gymnasien und Schulen des zweiten Bildungsweges (Abendgymnasien und Kollegs) ab Schuljahr 2008/2009, RdErl. des MK, 09.06.2008 – 25-84003, SVBl. LSA 2008, S. 245, einschließlich bis 6te Ä v. 01.08.2022, SVBl. LSA 2022, S. 159. Verfügbar unter: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Unterrichtsorganisation_an_den_Gymnasien_und_Schulen_des_zweiten_Bildungsweges__Abendgymnasien_un.pdf.

8 Hessisches Kultusministerium: Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO), 20.06.2009, mehrfach geändert durch Artikel 15 des Gesetzes v. 18.03.2021, GVBl. 2021, S. 166, § 26, Abs. 8. Verfügbar unter: https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-OST_AbiVHEpG8.

9 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe und über die Abiturprüfung (Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung – GOSTV), 21.08.2009, GVBl. II/09, Nr. 28, zuletzt geändert durch Verordnung v. 29.04.2021, GVBl. II/21, Nr. 47. Verfügbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gostv>.

► **Abb. S4-4** Stundentafelquoten des Pflichtunterrichtes in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in der Sekundarstufe II, nach Bundesländern und Schularten, in Prozent



Anmerkung: Erfasst sind die Fächer Geschichte (Ges), Erdkunde/Geografie (Geo) und das jeweilige Ankerfach der politischen Bildung (pB)

Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, eigene Berechnung



Festzuhalten ist, dass nur wenige Bundesländer für das Ankerfach der politischen Bildung Stundenkontingente vorsehen, die für einen durchgehenden Unterricht in einer sechsjährigen Sekundarstufe I ausreichen würden. Der Vergleich der Wochenstundenkontingente und Stundentafelquoten der hier beobachteten Fächer belegt zudem große Unterschiede zwischen den Bundesländern und Fächern. Für die Sekundarstufe II fallen sie größer aus als für die Sekundarstufe I. Die Bildungspolitik schafft zwar auch für die fachunterrichtlichen Komponenten der politischen Bildung Freiräume, diese freiwillig zu erweitern und qualitativ zu vertiefen (vgl. Abb. S4-2), aber mehrere Länder verzichten ganz auf obligatorischen Unterricht im Ankerfach in der Oberstufe. Zumindest für die gymnasiale Sekundarstufe II sieht die Bildungspolitik hier offenbar keine Notwendigkeit, die Vermittlung politischer und gesellschaftlicher Handlungskompetenz schulfachlich zu organisieren und abzusichern.

Eine Analyse der Lehrpläne der Gesamtheit gesellschaftswissenschaftlicher Fächer kann die Ermittlung der Stundenkontingente zukünftig ergänzen. Berücksichtigt man die zu vermittelnden Inhalte, lässt sich präziser ermitteln, ob und wie viel Lernzeit außerhalb des Ankerfaches im Fachunterricht weiterer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer für die politische Bildung verfügbar ist. Eine solche Untersuchung sollte ergänzend die Modulhandbücher für das Studium dieser Fächer analysieren, um Umfang, Ziele und Inhalte der Studienelemente zu erheben, die den Studierenden dieser Fächer die Kompetenz für politische Bildung vermitteln sollen. Entsprechendes gilt für die 2. und 3. Phase der Lehrkräfteausbildung.

Schließlich sollte man nicht übersehen, dass die hier betrachteten Vorgaben nur die rechtlichen Gelegenheitsstrukturen abbilden. Über deren konkrete Umsetzung im tatsächlichen Schulalltag lassen sich gegenwärtig noch keine befriedigend präzisen Aussagen machen (vgl. Indikator S6), auch nicht darüber, welches Fach welche Lerneffekte generiert. Beides kann man aber als Voraussetzung evidenzbasierter Bildungspolitik sehen.



Ausgewählte Ergebnisse:

- Die Wochenstundenkontingente sind nur in wenigen Bundesländern für einen sechsjährigen Unterricht im Ankerfach der politischen Bildung in der Sekundarstufe I ausreichend umfangreich.
- Die Wochenstundenkontingente und Stundentafelquoten fallen in den Bundesländern und den betrachteten Fächern sehr unterschiedlich aus.
- Die Vermittlung sozialer und politischer Handlungskompetenz wird in den meisten Ländern mindestens in der Sekundarstufe II offenbar hauptsächlich dem Fach Geschichte zugeschrieben.

S5 – Rechtsrahmen für die Partizipation in der Schule

91 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland bewerten die Stärkung ihrer Partizipationsmöglichkeiten in der Schule als wichtig oder sehr wichtig (Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2023). Wenn die Demokratie ein explizites Partizipationsinteresse von Bürger/-innen aufgreifen und berücksichtigen soll, spricht das für substanzielle Mitbestimmung der Schüler/-innen im Unterricht und auf allen Ebenen der schulischen (Selbst-)Verwaltung. Die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts empfiehlt deshalb, Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden in ihrer Schule auszubauen (BMFSFJ 2020: 567 f.), da Partizipation den Fachunterricht in den sozialwissenschaftlichen Fächern ergänzen kann, wenn sie demokratiefördernde Denk- und Verhaltensweisen unterstützt. Konzepte wie *Demokratiepädagogik* oder *Demokratieerziehung* beruhen auf der These, dass es für die Entwicklung politischer Kompetenz in einer demokratischen Gesellschaft nicht ausreicht, (Fach-)Wissen zu erwerben. Kompetenz setzt neben Fachwissen auch Erfahrungswissen und Partizipationsbereitschaft voraus (Himmelmann 2005; Beutel/Fauser 2013). Fachwissen allein scheint nur wenig Interesse an Politik zu wecken (Holbein/Hillygus 2020). Erfahrungen mit Partizipation, auch im schulischen Kontext, wirken sich aber positiv auf die politische Partizipationsbereitschaft aus (Franz 2016). Eine Verfassung des Schullebens, die dafür günstige Voraussetzungen schafft, etwa durch eine explizit institutionalisierte, formalisierte oder informelle Kooperation, stärkt insofern die Wirksamkeit des Fachunterrichts. Im Sinne einer stufentheoretischen

Kennziffern:

- Umfang rechtlich abgesicherter Möglichkeiten individueller Partizipation der Schülerinnen und Schüler in der Selbstverwaltung der Schule, nach Bundesländern, Rechtsstand vom Sommer 2022

Datenquellen:

- Schulgesetze und Verordnungen der Länder (vgl. Annex S5)



Konzeption kann die Schulverfassung auch die fachwissenschaftliche Bildung fördern, wenn die Erfahrung persönlicher Wirksamkeit das Interesse an weiterem Wissenserwerb steigert. Junge Menschen, die sich innerhalb der Schule beteiligen, bringen sich auch in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens stärker ein (Rieker u. a. 2016; Schwanenflügel 2015; vgl. auch Indikator S10).

Den Erfahrungsraum der Schüler/-innen kann man in der einzelnen Schule, auf kommunaler und überkommunaler Ebene demokratiefördernd gestalten. Auf der Ebene der Schule erklärt die Bildungspolitik die Förderung der Bereitschaft der Lernenden, das Schulleben aktiv mitzugestalten, zur Aufgabe der gesamten Organisation, und zwar inner- und außerhalb des Fachunterrichts. Dafür eignen sich neben der Partizipation in der Selbstverwaltung und bei der Unterrichtsgestaltung auch Formen der Projektarbeit. Dem liegt ein breites Verständnis von Demokratie zugrunde, das diese nicht nur als „Herrschaftsform“, sondern auch als Kultur des sozialen Umgangs begreift (Kultusministerkonferenz 2018: 8). Dazu passt das breite Spektrum der Strukturelemente von demokratiepädagogischer Schulpraxis: die Führungs- und Managementpraxis der Schulleitung, die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Kooperationspartner/-innen, die Unterrichts- und Lernkultur und (idealerweise) deren Ergebnisse (vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. 2017). Eine Reihe von Kategorienrastern hilft, diese vielfältige Praxis zu beschreiben und nach Anspruchsinhalt, Reichweite und Qualität der Eingriffsmöglichkeiten Lernender in schulischen und anderen pädagogischen Kontexten zu differenzieren (z. B. Biedermann 2006; Blandow u. a. 1999; Mayrberger 2012; Ott u. a. 2023; Sembill u. a. 2007; Heid u. a. 2023; Kärner/Jüttler 2024; Kärner u. a. 2023). Die nachfolgend beschriebene Methode lehnt sich an diese Vorarbeiten an.



Alle Bundesländer sehen Beteiligungsrechte der Lehrkräfte, Lernenden und Eltern vor und definieren diese teils in allgemeinen Schulgesetzen, teils in speziellen Gesetzen, Verordnungen und Erlassen. Zu den wenigen weiteren Gemeinsamkeiten der Schulverfassungsgesetzgebungen der Bundesländer gehört, dass die Landesgesetzgeber nur selten spezifische Regelungen für einzelne Schularten treffen. Der Indikator verzichtet deshalb auf schulart-spezifische Aussagen. Auch die grundlegenden institutionellen Formen schulischer Partizipation, die Gremien und Ämter, gleichen sich mehr oder weniger. Wesentliche Unterschiede finden sich eher in Detailregelungen. Das

Schulverfassungsrecht ist allerdings in den Ländern recht unterschiedlich ausgebildet, was eine vergleichende Betrachtung erschwert. Neben stark ausdifferenzierten und detaillierten Regelungen (etwa in Nordrhein-Westfalen) stehen weniger spezifizierte Texte (beispielsweise in Bayern). Letztere überlassen es mehr der Auslegung der Akteure vor Ort, bei welchen Sachfragen sie Eltern- und Schülervertreter/-innen an Entscheidungsfindungsprozessen beteiligen und in welcher Form sie diese Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen können.

Den Gesetzeskorpus des Schulverfassungsrechts kann man als multidimensionales Objekt betrachten. Er definiert die Akteure, die an der Selbstverwaltung der Schule(n) beteiligt sind, und die Art, den Umfang und Gegenstand ihrer Partizipationsrechte. Um Vergleichbarkeit und Quantifizierbarkeit zu sichern, wurde ein eindimensionaler Indikator konstruiert. Hierzu werden *vier Ebenen* der Organisationsstruktur des Schulwesens unterschieden, auf denen ebenenspezifische Kategoriensysteme der Partizipationsmodi angewendet werden.

Vier Ebenen schulischer Partizipation

- 1) Auf der Ebene individueller, wenig formalisierter sowie institutionalisierter und oft unabhängiger Initiative und Partizipation haben die Lernenden die Gelegenheit zur Meinungsäußerung (z.B. in einer Schülerzeitung) und zur unabhängigen Selbstorganisation in Projekten.
- 2) Stärker formalisierte und institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten bestehen auf der Ebene der Klasse, vor allem mit der Wahl von Klassensprecher/-innen und gegebenenfalls einer Vertretung auf der nächsthöheren Ebene. Für die Schulebene sind drei Gremientypen zu unterscheiden.
- 3) Zu den nur von Schüler/-innen besetzten Organen gehören zwei Gremien, eine Vollversammlung der Schüler/-innen und ein Gremium gewählter Vertreter/-innen der Lernenden.
- 4) Im höchsten Mitwirkungsorgan der Schule, der Schulkonferenz, sind auch die Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern vertreten. Dieser dritte Gremientyp hat die größten Kompetenzen.

Der Indikator berücksichtigt keine Partizipationsmöglichkeiten oberhalb der Schulebene, also beim Schulträger oder auf Landesebene. Für die Mehrheit der Lernenden sind diese wenig sicht- und erfahrbare, sie bieten den Vertretungen der Schüler/-innen zudem oft nur relativ begrenzte Handlungsspielräume. Außer in

Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz bestehen Landesschulbeiräte (im Saarland eine Landesschulkonferenz, in Sachsen ein Landesbildungsrat), die weitgehende Informationsrechte haben. Ihnen stehen hauptsächlich beratende Funktionen und damit beschränkte Eingriffsmöglichkeiten zu. Die Schüler/-innen sind als eine von mehreren gesellschaftlichen Interessengruppen beteiligt. Mitwirkungsmöglichkeiten unterhalb der Landes- und oberhalb der Kommunalebene sind zumeist wenig ausgebaut oder fehlen ganz. Ausnahmen bilden hier die Bezirksschülersprecher/-innen (Bayern), Bezirks- (Berlin) und Kreisschulbeiräte (Brandenburg) und Schulregionkonferenzen (Saarland).

Partizipationsmodi

Für die genannten vier Ebenen wurden spezifisch angepasste Kategoriensysteme formuliert und die jeweiligen Länderregelungen dort eingeordnet. Kriterium für die Bildung von Kategorien und die Zuordnung einzelner Regelungen sind die Gegenstände von Beratung und Entscheidung auf den Ebenen, die Anspruchsinhalte für die Schüler/-innen, der Umfang ihrer Eingriffsrechte und deren Ausübungsform, beispielsweise als Individuum oder Interessenkollektiv, direkt oder durch Repräsentant/-innen.

- Auf der Ebene der *individuellen Partizipation* stellt der Indikator die *Absicherung individueller Rechte*, beispielsweise zur Selbstorganisation oder Meinungsäußerung, ins Zentrum.

Auf allen *überindividuellen* Ebenen sind folgende Merkmale zu beachten:

- Die *rechtliche Absicherung der Existenz* von Ämtern und Gremien.
- *Wahlmodalitäten* – diese werden daraufhin untersucht, in welchem Umfang sie Möglichkeiten für die individuelle Partizipation Einzelner schaffen, etwa durch ein möglichst *inklusives* (früh einsetzendes) aktives oder auch *passives Wahlrecht* sowie *Urwahlen* gegenüber einer indirekten Wahl. Diese Kategorisierung gründet vor allem auf demokratiepädagogischen, weniger auf demokratietheoretischen Überlegungen. Zwar ist die Studienlage zur Rolle von Schule und Unterricht für die Bildung politischer Kompetenz uneinheitlich. Allerdings stützt eine Reihe empirischer Studien die Annahme, dass politikbezogene Erfahrungen, wie eine Beteiligung an der Schüler/-innenvertretung oder an extracurricularen Aktivitäten im Kontext Schule, die Partizipationsbereitschaft fördern (vgl. Indikator S10). Weil

man deshalb annehmen kann, dass möglichst unmittelbare Partizipationsformen wirksamer sind, gewichtet der Indikator diese höher als repräsentative Formen.

- *Zusammensetzung von Gremien* – möglichst *hohe Anteile* an den Sitzen für Repräsentant/-innen der Lernenden können die Partizipationschancen der Lernenden stärken.
- *Ausgestaltung der Gremienarbeit* – hier differenziert der Indikator die Anspruchsinhalte auf Seiten der Schüler/-innen und den Umfang ihrer Eingriffsrechte anhand eines juristischen Begriffssystems nach sehr spezifischen und weniger scharfen Formulierungen (Avenarius/Hanschmann 2019: 155):

Mitbestimmung eröffnet die stärksten Partizipationsmöglichkeiten und umfasst Rechte auf Mitentscheidung, Zustimmung, Einvernehmen oder Einverständnis.

Mitwirkung beinhaltet beschränktere Rechte, die man nach Anspruchsinhalt und Umfang der Eingriffsrechte abstufen kann:

- Einspruchsrecht (*Veto*),
- Vorschlagsrecht,
- qualifiziertes Recht auf Erörterung mit Ziel der Einigung (*Benehmen*),
- einfaches Recht auf Erörterung,
- Recht auf Anhörung / Stellungnahme und
- Recht auf Information.

Den hier skizzierten Kategorien werden Kennziffern zugeordnet und auf dieser Grundlage wird ein Bewertungssystem konstruiert. Damit kann die Gesetzeslage nach dem Ausmaß der gewährten individuellen Partizipationsmöglichkeiten eingeordnet und mit einem Skalenwert versehen werden. Der Indikator verzichtet darauf, Partizipationsebenen oder die Art der Partizipationsgegenstände zu gewichten. Abbildung S5-1 präsentiert die so ermittelten Gesamtwerte für die Partizipationsmöglichkeiten individueller Lernender. Bei einem Maximum an Partizipationsrechten für die individuellen Schüler/-innen in allen Kategorien wäre ein Summenwert von 12 Skalenpunkten erreicht. Dieser Wert bezeichnet kein aus didaktisch-pädagogischer Sicht anzustrebendes Optimum, sondern dient der Relationierung der Einzelwerte.¹⁰

10 Der Indikator bildet den Rechtsstand des Sommers 2022 ab.

Partizipation auf individueller Ebene

Möglichkeiten zur Meinungsäußerung und Selbstorganisation der Lernenden sind in den Ländern recht einheitlich ausgebaut. In allen Bundesländern haben sie das Recht, eigenverantwortlich eine Schülerzeitung zu publizieren, unter Umständen mit Beratung durch Lehrkräfte. Die Publikation unterliegt im Allgemeinen nur dem Presserecht und der allgemeinen Gesetzgebung (vgl. Rux/Niehues 2013: 161 ff.). Einschränkungen greift der Indikator auf, etwa wenn, wie in Bayern, eine Schülerzeitung, die auf dem Schulgelände verteilt werden soll, vorab der Schulleitung vorzulegen ist und diese Änderungen oder eine Gegendarstellung verlangen kann.

Die Selbstorganisation der Lernenden ist uneinheitlich geregelt. Nur das Saarland schließt die Bildung politischer Schüler/-innengruppen in der Schule explizit aus (vgl. AschO § 13; genauere Angaben auch zu den nachfolgenden Rechtsquellen siehe S5-1 Annex). Nur Schleswig-Holstein räumt der Schüler/-innenvertretung explizit das Recht ein, politische Bildung zu betreiben (vgl. SchulG § 79 Abs. 1). In Sachsen ergibt sich diese Funktion aus der Aufgabe, die fachlichen, kulturellen, sportlichen und sozialen Interessen der Lernenden wahrzunehmen (vgl. Schülermitwirkungsverordnung v. 04.01.2005). In Baden-Württemberg (vgl. Verordnung des Kultusministeriums über Einrichtung und Aufgaben der Schülermitverantwortung v. 08.06.1976) und Nordrhein-Westfalen (vgl. SchulG NRW, § 74) resultiert sie allgemeiner aus dem Auftrag zur Mitwirkung am Bildungsauftrag der Schule. Als Teil der Schule soll die Schüler/-innenvertretung gleichwohl in politischen Fragen Neutralität wahren (Avenarius/Hanschmann 2019: 171/8,122). Politisch aktive Schüler/-innengruppen sind aber in den Gesetzen der meisten Bundesländer ausdrücklich erwähnt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein), sie können sich fallweise auf die grundgesetzliche Vereinigungsfreiheit (Berlin) und/oder den allgemeinen und damit auch politischen Bildungsauftrag der Schule berufen. Solche Regelungen wertet der Indikator als explizite Stärkung individueller Partizipationsrechte.

Partizipation auf der Ebene der Klasse

Unterschiedlicher fallen die Werte für die Partizipation auf Klassenebene aus. Eine elementare Erfahrung von Partizipation in der Schule bieten die Ämter der Klassen- beziehungsweise Kurssprecher/-innen und deren Vertretungen. Sie werden direkt gewählt und üben unmittelbar und sichtbar zentrale Funktionen



bei der Repräsentation der Lernenden aus. Die Länderregelungen unterscheiden sich im Wahlverfahren oder der Frage, ob zwei gleichberechtigte Sprecher/-innen oder eine Konstellation mit Stellvertretung gewählt werden. Aus pädagogischer Sicht relevanter scheint aber, ab welcher Jahrgangsstufe diese Funktionen erstmals besetzt werden. In Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein ist das schon in der ersten Klasse der Fall, in Berlin, Thüringen in der dritten, in Brandenburg in der vierten und in den verbleibenden Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt) ab der fünften. In vier Fällen (Thüringen, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz) machen Soll- oder Kann-Regelungen eine frühere Wahl möglich. Der Indikator betrachtet die Institutionalisierung des Amtes in unteren Jahrgangsstufen als eine Regelung, die zumindest quantitativ mehr Gelegenheiten zu praktischer Partizipation schafft.

Die Klasse ist vor allem für jüngere Lernende der zentrale Erfahrungsraum. Sie schätzen einen Klassenrat als eine regelmäßige Möglichkeit zur Diskussion und zu kollektiver Entscheidungsfindung, er trägt auch zum Erwerb partizipativer Kompetenzen bei (Lehnerer 2023). Der Indikator berücksichtigt, ob dieses Gremium fakultativ oder vorgeschrieben ist, und bewertet ein Pflichtgremium positiver.

In den Indikator fließt außerdem ein, ob und mit welchen Kompetenzen Schüler/-innen in der Klassenkonferenz vertreten sind. Die Klassenkonferenz ist eine wichtige Gremienkategorie. Sie befasst sich mit den Belangen der Klasse und später gegebenenfalls der Kurse und ist ein für die Interessenvertretung der Lernenden wesentliches Organ. Klassenkonferenzen dienen unter anderem als Forum für die Diskussion pädagogischer Interna, individueller Ordnungsmaßnahmen, Noten oder Versetzungen. Je nach Bundesland sind neben den Lehrkräften, die die jeweilige Klasse unterrichten, auch Eltern vertreten. Die Bundesländer gestalten die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler/-innen recht unterschiedlich, allerdings immer indirekt in Form von Vertretungen. Sechs Bundesländer lassen Schülervertreter/-innen, meist die Klassensprecher/-innen, bei Klassenkonferenzen umstandslos zu (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt), teilweise mit Stimmrecht. Da bei Noten- und Versetzungsfragen ein Stimmrecht der Schülervertretungen (und Eltern) verfassungswidrig wäre (vgl. Avenarius/Hanschmann 2019: 170, Fn. 7), nehmen die Vertretungen der Lernenden bei solchen Entscheidungen nur beratend teil (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern,

Niedersachsen). Andere Bundesländer (Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Saarland) kennen zwar auch eine Teilnahme von Schülervertreter/-innen an der Klassenkonferenz, schließen sie aber bei Noten- und Versetzungsfragen vollständig aus. Wieder andere (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Sachsen, Thüringen) sehen keine Beteiligung der Schülervertretung in Klassenkonferenzen vor. Ein Vetorecht haben Vertreter/-innen der Lernenden in keinem Bundesland.

Partizipation auf der Ebene der Schule

Auch die Regelungen zur Schülervertretung auf Schulebene fallen recht unterschiedlich aus. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Bayern sehen alle Bundesländer eine *Vollversammlung* der Schüler/-innen ausdrücklich vor. Sie dient aber meist nur der Information und des Austauschs. In einzelnen Bundesländern kann sie Beschlüsse fassen und an den Schüler/-innenrat Empfehlungen richten (Bremen, Hamburg) oder ihm gegenüber ein Anhörungsrecht geltend machen (Sachsen). In anderen kann sie Anträge an die Schulkonferenz richten, die dort behandelt werden müssen. Beides erfasst der Indikator als Ausweitung individueller Partizipationsmöglichkeiten.

Hinsichtlich der Regelungen zum *Schüler/-innenrat* (im Folgenden abgekürzt als *Rat*) unterscheiden sich die Bundesländer hauptsächlich in der Frage, ob neben den ständig vertretenen Klassensprechern und Klassensprecherinnen noch weitere Personen hinzugezogen werden. Das bezieht sich auf Delegierte für die überschulische Ebene, Stellvertreter/-innen und andere Funktionsträger/-innen. Für die Mehrzahl der Lernenden und ihre Partizipationsmöglichkeiten ist relevanter, ab wann ein passives Wahlrecht besteht. Die meisten Länder räumen das Recht ab dem Eintritt in die fünfte Jahrgangsstufe ein, einige erweitern die Partizipationsgelegenheiten durch Optionen auf eine frühere Beteiligung. Relevant sind auch die Rechte des Rates gegenüber anderen Gremien. In der Regel hat er das Recht, Anträge an Konferenzen der Lehrkräfte oder der Schulpflegschaft zu stellen, oder muss vor wichtigen Entscheidungen angehört werden. Vetorechte sind seltener (z.B. in Bremen und Hessen; vgl. Rux/Niehues 2013: 266).

Eine herausgehobene Rolle kommt den *Schülersprecher/-innen* zu, die die Gemeinschaft der Lernenden einer Schule repräsentieren. In Deutschland existieren vier unterschiedliche Wahlmodi. In Hamburg, dem Saarland und Thüringen wird die Position ausschließlich durch Urwahl aus der Gesamtheit der Schülerschaft besetzt. Diese Option eröffnet individuellen Schüler/-innen



die meisten Partizipationsmöglichkeiten. Gleich bewertet werden zwei weitere Möglichkeiten: die Urwahl aus der Mitte des Rates oder die Wahl durch den Rat aus der Mitte der Schülerschaft. Beschränktere individuelle Partizipationsmöglichkeiten bietet die vierte Option, die Wahl durch den Rat aus seiner Mitte. Bremen und Niedersachsen sehen nur diese Möglichkeit vor. Zwölf Bundesländer eröffnen mehr als eine Möglichkeit und überlassen die Entscheidung den Lernenden.

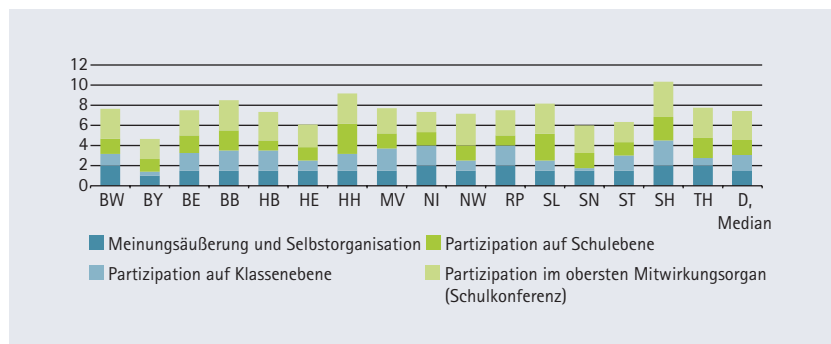
Partizipation im obersten Mitwirkungsorgan der Schule

Das Schulrecht der Länder definiert zwei Arten von Gremien, die mit Belangen der ganzen Schule befasst sind. Die *Fachkonferenzen* sollen die Unterrichtspraxis der Schulfächer koordinieren und gestalten. In zehn Ländern sind neben den Fachlehrkräften auch die Vertretungen der Lernenden beteiligt, sechs Länder kennen keine solche Partizipation. In der Regel tagen diese Gremien aber nur einmal jährlich, spielen bei der Gestaltung des Schullebens eine beschränkte Rolle und bleiben vor allem für die Lernenden wenig sichtbar. Der Indikator greift sie deshalb nicht auf.

In den für den Schulalltag relevanteren *Schulkonferenzen* sind die zentralen Statusgruppen (Lehrer/-innen und ggf. pädagogisches Personal, Eltern, Schüler/-innen und fallweise Schulträger) vertreten. Dieses Gremium kann über weitgehende und präzise formulierte Mitwirkungs- und Mitentscheidungsrechte für viele Aspekte des Schullebens verfügen, beispielsweise in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. In anderen Ländern, wie z.B. Bayern fällt der Katalog expliziter Mitentscheidungsrechte kürzer aus, die Gestaltung der Selbstverwaltung bleibt stärker den Akteuren vor Ort überlassen. Mehr oder weniger gilt aber für alle Bundesländer, dass die Schulen zwar Teil der öffentlichen Verwaltung sind, aber seit einigen Jahren zunehmende Spielräume erhalten haben, etwa im Namen ihres Trägers auch wirtschaftlich relevante Verträge abzuschließen (Rex/Niehues 2013: 1014 ff.).

Welche Rolle die Lernenden übernehmen und erfahren können, hängt auch von der Verteilung der Stimmrechte in diesem Gremium ab. Abgesehen von Sachsen-Anhalt sehen die Bundesländer nur Gremien mit eher begrenzter Größe vor, in die die einzelnen Statusgruppen nur wenige Vertreter/-innen entsenden. Über ein Stimmrecht verfügen die Vertretungen der Lernenden in allen Bundesländern. In zwölf Ländern besteht eine Drittelparität mit den Vertretungen der Lehrkräfte und denen der Eltern, die Schulleitungen und/oder Schulträger werden separat gezählt. In Bremen, Hessen, Niedersachsen und

► Abb. S5-1 Möglichkeiten zu individueller Partizipation durch Schüler/-innen



Datenquelle: Schulgesetze und Verordnungen der Länder, eigene Auswertung

Sachsen-Anhalt besteht eine Majorität der Mitarbeitenden oder Lehrenden, die allerdings in Bremen und Schleswig-Holstein (und außerdem in Brandenburg) durch ein suspensives Vetorecht der Vertretung der Schüler/-innen teilweise ausgeglichen wird. Relevant sind auch die Regelungen zur Einberufung des Gremiums. Dies kann zu großen Teilen eine autonome Entscheidung der Schulleitung sein, rechtlich weitgehend vorgegeben sein oder in der Kompetenz der anderen Statusgruppen liegen.

Die Ergebnisse in S5-1 zeigen, dass die Möglichkeiten zur Meinungsäußerung und zur Selbstorganisation in den Bundesländern vergleichbar ausgebaut sind. Das gilt eingeschränkt auch für die Mitwirkung im obersten Mitwirkungsorgan der Schule, in der Regel der Schulkonferenz. Unterschiede ergeben sich vor allem auf der Ebene der Klasse oder der Gesamtheit der Schüler/-innen. Welchen Einfluss die rechtlichen Regelungen auf die Praxis im Schulalltag und damit die Erfahrung der Lernenden haben, kann die vorliegende Forschung nicht zufriedenstellend klären. Allerdings gehen die im Indikator ermittelten relativ partizipationsfreundlichen Regelungen in Schleswig-Holstein mit vergleichsweise guten Werten des Landes bei der Wahrnehmung der Schulkultur durch die Lernenden (Indikatoren S7 und S8) und ihrer Partizipationsbereitschaft (Indikator S10) einher. Auf dieser empirischen Basis kann man den hier erfassten Rechtsrahmen als relevant für die Partizipation der Lernenden einschätzen. Der Bildungspolitik bietet sich damit ein

rechtlich-organisatorischer Ansatzpunkt, um die Partizipationspraxis in den Schulen zu verbessern und auf diesem Wege die Partizipationsbereitschaft junger Menschen zu fördern.

Ausgewählte Ergebnisse:

- Die Möglichkeiten zur Meinungsäußerung (z.B. in der Schülerzeitung) und zur Selbstorganisation (z.B. in Projektgruppen) sind in den Bundesländern vergleichbar ausgeprägt.
- Mit Einschränkungen gilt das auch für Möglichkeiten der Mitwirkung in der Schulkonferenz.
- Unterschiede bestehen bei den Partizipationsmöglichkeiten auf der Ebene der Klasse oder der Gesamtheit der Lernenden.



S6 – Vorgeschriebener und erteilter Unterricht

Dieser Indikator beleuchtet, inwieweit die Vorgaben zum Umfang des Unterrichtes in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hinsichtlich der erteilten Stunden umgesetzt werden. Limitierend wirkt dabei die Verfügbarkeit entsprechend ausgebildeten Lehrpersonals. Der Indikator thematisiert daher auch, ob an den Schulen in bedarfsdeckendem Umfang Lehrkräfte mit den einschlägigen Lehrbefähigungen vorhanden sind und in welchem Umfang sie durch nicht fachgerecht ausgebildetes Personal ersetzt werden. Der Indikator konzentriert sich damit auf Aspekte der Steuerung und Steuerbarkeit der Schulen. Er sollte in Zusammenhang mit den Indikatoren S1 bis S4 diskutiert werden, da diese vor allem politische Vorgaben widerspiegeln.



Die Schulpolitik hat in Deutschland in der Vergangenheit wechselnde Steuerungsstrategien angewendet. An die Stelle einer durch Regierung und Schulverwaltung geplanten und administrierten Schulentwicklung tritt seit Mitte der 1990er Jahren immer mehr ein *Bildungsmarkt*. Dies bringt zunehmende Dezentralisierung, Outputorientierung, vermehrte Rechenschaftspflichten, Kunden-, Leistungs- und Kostenorientierung mit sich (vgl. Rürup 2007:



Kennziffern:

- in den gesellschaftswissenschaftlichen Pflichtfächern, Deutsch und Mathematik erteilte Unterrichtsstunden im Verhältnis zu den vorgegebenen Stundenkontingenten
- Anteil des in gesellschaftswissenschaftlichen Pflichtfächern, Deutsch und Mathematik fachfremd erteilten Unterrichtes

Datenquellen:

- Studentafeln des Landes Nordrhein-Westfalen, gültig für die Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023
- Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen, gültig für die Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023



244). Die Definition der Schulverfassung, der Rechtsstellung der Lernenden, Eltern und Lehrkräfte (vgl. Indikator S5), der Organisationsstruktur des Schulwesens und die Fixierung der grundlegenden Erziehungs- und Bildungsziele sind aber weiterhin Gegenstand der Schulgesetzgebung. Das gilt auch für die Stundentafeln, die per Verordnung mehr oder weniger präzise regeln, in welchem Zeitraum wie viel Unterricht in welchen Fächern erteilt werden soll. In der Regel geschieht dies nicht ohne die Zustimmung der Schulausschüsse der Landtage und unter Bezugnahme auf das Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes. Stundentafeln sind deshalb Ausdruck des bildungspolitischen Willens der Regierungsparteien und der Landesregierung. Sie setzen damit normative Vorgaben für die Schulen, indem sie den Lernbereichen und Schulfächern zeitliche Ressourcen zuweisen. Die Stundentafeln bilden zusammen mit den Stundendeputaten für Lehrkräfte und den Klassenteilern die Grundlage, um die angestrebte (personelle) Ressourcenausstattung einer Schule zu berechnen (Tillmann/Weishaupt 2015). Allerdings eröffnet die bildungspolitisch eingeräumte Flexibilität den Schulleitungen zugleich größere Spielräume, diese Ressourcen ihren lokalen Gegebenheiten gemäß einzusetzen. Dennoch hat die Fachdiskussion bisher nur selten beleuchtet, wie die Schulleitungen ihre Spielräume nutzen. Zwar deutet die vorliegende Evidenz darauf hin, dass Lehrplänen eine gewisse Verbindlichkeit zuzukommen scheint (Adolph 2015; Abs/Hahn-Laudenberg 2024). Systematische Studien zur Umsetzung der Stundentafeln stehen nach Kenntnis des Verfassers aber noch aus. Indikator S6 beleuchtet daher am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, wie die Allokation von Unterrichtszeit in den einzelnen Schularten von den Vorgaben der Stundentafeln und ihrer Umsetzung in den Schulen abweichen kann. Die Befunde aus den Indikatoren S1, S2 und S4 bilden den Hintergrund dieser Untersuchung.

Der Indikator ermittelt auch den Anteil des Unterrichts, der fachfremd, also nicht durch Lehrkräfte mit Lehrbefähigung im betreffenden Fach erteilt wird. Auch wenn die Zusammenhänge nicht eindeutig geklärt sind, wird eine fehlende oder unvollständige fachspezifische Ausbildung der Lehrkräfte als potentiell nachteilig für die Wirksamkeit des Unterrichts angesehen. Die Verfügbarkeit von Lehrkräften mit einschlägigen Lehrbefähigungen an einer Schulart kann daher als Stellgröße gesehen werden, mit der die Politik mittelbar wirksam Einfluss auf die Unterrichtsqualität nehmen kann.

In den Betrachtungszeitraum, der für den Indikator gewählt wurde, fällt die schrittweise Einführung eines neu geordneten gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereiches in Nordrhein-Westfalen, der vor allem die ökonomische Bildung

stärken soll. Die Schule, so das erklärte Ziel der Einführung, soll den Lernenden ein besseres Verständnis der Wirtschaftsordnung ermöglichen und außerdem Kenntnisse der Unternehmensführung und alltagsnahes Wissen zu Verbraucherrechten und sozialer Sicherung vermitteln. Im Zuge der Umstellung auf G9 wurden dazu an den Gymnasien ab dem Schuljahr 2019/2020 und an den anderen Schularten ab dem Schuljahr 2020/2021 neue Fächer beziehungsweise neue Kernlehrpläne für bestehende gesellschaftswissenschaftliche Fächer eingeführt und Stundenkontingente zugunsten der ökonomischen Bildung erhöht und umgeschichtet. An den Hauptschulen erfolgt die ökonomische Bildung im Lernbereich Wirtschaft und Arbeitswelt (zuvor Arbeitslehre). Im Lernbereich Gesellschaftslehre kam es an dieser Schulart daher zu keinen Veränderungen.¹¹ An den Schulen mit mehreren Bildungsgängen¹², den Gymnasien und den integrierten Gesamtschulen wurden die Fächer *Politik* beziehungsweise *Politik/Wirtschaft* schrittweise durch das Fach *Wirtschaft-Politik* ersetzt. An den Realschulen wird zusätzlich ein Schulfach *Wirtschaft* neu eingeführt (siehe S6-1 Annex). Gleichzeitig ist für alle Schularten der Ausbau gesellschaftswissenschaftlich-wirtschaftswissenschaftlicher Komponenten im Wahlpflichtangebot vorgesehen. Die neuen Stundentafeln gelten zunächst nur für die Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 5 und werden mit deren Versetzung in höhere Jahrgangsstufen schrittweise auf letztere ausgerollt.

Stundentafelkontingente und real erteilter Unterricht



Gegenwärtig fordern Experten für die Sekundarstufe I zwei Wochenstunden durchgängigen Unterricht im Ankerfach der politischen Bildung (vgl. BMFSFJ 2020: 570; SWK 2024: 30 f.). Bis zum Schuljahr 2022/2023 hat die Politik in keinem Bundesland entsprechende Stundenkontingente zugewiesen (siehe Indikator S4). Daher lohnt ein Blick auf die Frage, wie viel Unterricht

11 Für die Fächer des Lernbereiches *Wirtschaft und Arbeitswelt* – das sind die drei Fächer Wirtschaft, Technik und Hauswirtschaft – wurden neue Kernlehrpläne entwickelt. Für das Fach *Wirtschaft* sind zudem nun 6 statt 4 Wochenstunden vorgesehen.

12 In Nordrhein-Westfalen fallen im Wesentlichen die Sekundarschulen in diese Kategorie. Im Schuljahr 2018/2019 wurden neben 114 Sekundarschulen noch 7 Gemeinschaftsschulen unterhalten. Diese wurden überwiegend in Gesamtschulen umgewandelt. Im Schuljahr 2022/2023 gab es neben 362 Gesamtschulen (nach 340 im Schuljahr 2018/2019) und 115 Sekundarschulen nur noch eine Gemeinschaftsschule.

► **Tab. S6-1** Unterricht erteilende Schulen, Stundentafelquoten und Quoten tatsächlich erteilter Stunden in ausgewählten Pflichtfächern in den Schuljahren 2018/2019 bis 2022/2023

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	2018-2019				2019-2020				2020-2021				2021-2022				2022-2023			
	Schulen	Stundentafel	Stundentafel		Schulen	Stundentafel	Stundentafel		Schulen	Stundentafel	Stundentafel		Schulen	Stundentafel	Stundentafel		Schulen	Stundentafel	Stundentafel	
Hauptschulen	243				196				186				174				164			
Deutsch	243	14,4 %	23,0 %	159,9 %	196	14,4 %	22,9 %	159,3 %	186	14,4 %	22,2 %	154,8 %	174	14,4 %	22,0 %	153,1 %	164	14,4 %	22,3 %	155,6 %
Mathematik	243	12,8 %	16,0 %	125,8 %	196	12,8 %	16,5 %	129,2 %	186	12,8 %	15,8 %	124,1 %	174	12,8 %	15,1 %	118,3 %	164	12,8 %	15,3 %	119,9 %
Geschichte	242	3,2 %	4,2 %	130,7 %	194	3,2 %	4,1 %	129,4 %	185	3,2 %	4,2 %	130,4 %	173	3,2 %	4,1 %	127,5 %	163	3,2 %	4,0 %	125,5 %
Geographie	240	3,2 %	3,4 %	105,9 %	194	3,2 %	3,4 %	106,6 %	183	3,2 %	3,4 %	106,9 %	173	3,2 %	3,3 %	102,7 %	163	3,2 %	3,4 %	105,5 %
Politik	23	3,2 %	0,2 %	6,4 %	19	3,2 %	0,2 %	5,3 %	18	3,2 %	0,1 %	4,4 %	15	3,2 %	0,2 %	4,9 %	19	3,2 %	0,2 %	6,8 %
(Arbeits)lehre/ Wirtschaft und Arbeitswelt/ Wirtschaft	243	2,1 %	3,7 %	175,3 %	196	2,1 %	3,7 %	171,9 %	186	3,2 %	3,6 %	113,7 %	174	3,2 %	3,8 %	118,9 %	164	3,2 %	3,0 %	93,8 %
Sekundarschule Et Gemeinschaftsschule	121				121				117				116				115			
Deutsch	121	13,3 %	17,1 %	129,0 %	121	13,3 %	16,2 %	122,2 %	117	13,3 %	16,3 %	122,7 %	149	13,3 %	15,8 %	118,6 %	115	13,3 %	16,2 %	122,1 %
Mathematik	121	12,8 %	13,9 %	108,7 %	121	12,8 %	13,2 %	103,4 %	117	12,8 %	13,4 %	104,9 %	151	12,8 %	12,9 %	101,1 %	115	12,8 %	12,7 %	99,9 %
Geschichte	47	3,5 %	0,8 %		44	3,5 %	0,8 %		43	3,5 %	0,8 %		40	3,5 %	0,8 %		41	3,5 %	0,8 %	
Geographie	47	3,5 %	0,8 %		45	3,5 %	0,6 %		43	3,5 %	0,6 %		37	3,5 %	0,6 %		39	3,5 %	0,6 %	
Gesellschaftslehre	108	11,2 %	8,5 %	75,7 %	109	11,2 %	7,9 %	70,8 %	107	11,2 %	8,5 %	75,7 %	105	11,2 %	10,3 %	92,0 %	105	11,2 %	10,8 %	96,3 %
Politik	53	3,5 %	1,4 %		50	3,5 %	1,2 %		41	3,5 %	1,3 %		40	3,5 %	1,7 %		39	3,5 %	1,7 %	
Wirtschaft-Politik	0	0,0 %	0,0 %		0	0,0 %	0,0 %		0	4,8 %	0,0 %		25	3,5 %	1,3 %		34	3,5 %	1,6 %	
Realschulen	429				393				387				379				373			
Deutsch	428	12,8 %	18,6 %	145,7 %	393	12,8 %	16,7 %	130,5 %	387	12,8 %	16,8 %	131,8 %	379	12,8 %	16,6 %	130,0 %	373	12,8 %	17,1 %	134,0 %
Mathematik	429	12,8 %	15,6 %	121,9 %	393	12,8 %	13,8 %	108,5 %	387	12,8 %	14,2 %	111,7 %	379	12,8 %	14,0 %	109,8 %	373	12,8 %	13,8 %	108,1 %
Geschichte	425	3,7 %	4,2 %	113,5 %	391	3,7 %	3,9 %	103,5 %	385	3,7 %	3,9 %	104,6 %	376	3,7 %	3,7 %	100,2 %	373	3,7 %	3,7 %	100,6 %
Geographie	420	3,7 %	3,9 %	105,2 %	391	3,7 %	3,6 %	96,7 %	385	3,7 %	3,7 %	99,2 %	374	3,7 %	3,5 %	93,9 %	371	3,7 %	3,4 %	92,0 %
Politik/Wirtschaft-Politik	419	3,7 %	4,8 %	128,9 %	389	3,7 %	4,3 %	114,7 %	374	3,5 %	4,5 %	126,7 %	358	3,4 %	4,3 %	127,2 %	344	3,2 %	4,3 %	133,6 %
Wirtschaft/ Wirtschaft-Politik	0	0,0 %	0,0 %		0	0,0 %	0,0 %		62	2,7 %	1,9 %	71,4 %	88	2,7 %	1,8 %	68,9 %	95	2,7 %	1,6 %	61,3 %
Gymnasien (Sek I)	625				624				623				623				624			
Deutsch	625	11,8 %	14,8 %	125,5 %	624	11,8 %	14,9 %	127,0 %	623	11,8 %	14,6 %	124,0 %	623	11,8 %	14,4 %	122,5 %	624	11,8 %	15,2 %	128,8 %
Mathematik	625	11,8 %	12,4 %	104,7 %	624	11,8 %	12,8 %	108,8 %	623	11,8 %	12,7 %	107,8 %	623	11,8 %	12,6 %	107,3 %	624	11,9 %	12,1 %	102,0 %
Geschichte	625	3,6 %	3,8 %	104,4 %	624	3,8 %	3,9 %	102,4 %	623	3,9 %	3,9 %	102,1 %	623	4,0 %	4,0 %	101,2 %	623	4,2 %	3,8 %	90,3 %
Geographie	624	3,6 %	3,7 %	100,6 %	624	3,8 %	3,5 %	93,4 %	623	3,6 %	3,6 %	99,4 %	623	3,7 %	3,9 %	106,5 %	624	3,9 %	3,4 %	88,7 %
Politik/Wirtschaft	620	3,6 %	3,8 %	104,4 %	619	3,6 %	4,5 %	123,5 %	603	3,6 %	5,5 %	161,9 %	584	3,6 %	6,8 %	187,5 %	496	3,6 %	8,3 %	229,0 %
Wirtschaft-Politik	0	0,0 %	0,0 %		41	3,6 %	0,5 %	13,9 %	96	3,9 %	0,8 %	21,2 %	188	4,0 %	0,9 %	23,1 %	230	4,2 %	1,8 %	42,0 %
Integrierte Gesamtschulen (Sek I)	340				346				352				358				362			
Deutsch	340	12,8 %	16,1 %	125,9 %	346	12,8 %	15,7 %	122,7 %	352	12,8 %	15,9 %	124,9 %	358	12,8 %	15,5 %	121,5 %	362	12,8 %	15,8 %	123,6 %
Mathematik	340	12,8 %	13,4 %	105,2 %	346	12,8 %	13,1 %	102,6 %	352	12,8 %	13,3 %	104,1 %	358	12,8 %	13,1 %	103,0 %	362	12,8 %	12,9 %	101,2 %
Geschichte	270	3,1 %	0,5 %		296	3,1 %	0,5 %		317	3,1 %	0,6 %		327	3,2 %	0,5 %		335	3,9 %	0,5 %	
Geographie	210	3,1 %	0,5 %		229	3,1 %	0,5 %		251	3,1 %	0,5 %		256	3,2 %	0,5 %		264	3,9 %	0,5 %	
Gesellschaftslehre	310	11,2 %	7,8 %	70,2 %	316	11,2 %	7,7 %	69,2 %	321	11,2 %	9,0 %	80,2 %	328	11,2 %	8,9 %	80,1 %	329	11,2 %	9,1 %	81,5 %
Politik	94	3,1 %	0,4 %		90	3,1 %	0,4 %		96	3,1 %	0,5 %		97	3,1 %	1,3 %		92	3,1 %	0,8 %	
Wirtschaft-Politik	0	0,0 %			0	0,0 %	0,0 %		38	3,1 %	0,9 %		59	4,8 %	0,4 %		81	5,8 %	0,8 %	

Datenquelle: Stundentafeln des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023, Statistische Berichte *Allgemeinbildende Schulen* Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht*, 2018/19 bis 2022/23, eigene Berechnung

tatsächlich erteilt wird, auch im Vergleich mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

In Tabelle S6-1 werden die für einige Pflichtfächer vorgesehenen Anteile an den insgesamt in der Sekundarstufe I zu erteilenden Unterrichtszeiten (Stundentafelquoten) mit ihrem Anteil am real erteilten Unterricht (Stundenquoten) verglichen. Die Tabelle erfasst die Kernfächer Deutsch und Mathematik und die jeweils zu unterrichtenden Pflichtfächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich sowie an der Hauptschule die berufsbezogenen Fächer, die eine starke Komponente Wirtschaft einbeziehen. Der Tabelle liegen Werte tatsächlich unterrichteter Stunden zugrunde. Diese sind der Schulstatistik des Landes entnommen und werden hier als Anteil der Stunden wiedergegeben, die im jeweiligen Schultyp im genannten Schuljahr unterrichtet wurden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019 und ff. Jahre). Die Stundentafelquoten werden nach dem Verfahren bestimmt, das auch für die Indikatoren S1, S2 und S4 angewendet wurde. Unterschiede zwischen dem acht- und dem neunjährigen Gymnasium bei den Unterrichtsvorgaben und real erteilten Stunden werden gewichtet berücksichtigt, gemäß der Relation zwischen der Anzahl der jeweils betroffenen Schüler/-innen in gemeinsamen Quoten für beide Typen des Gymnasiums. Da gesellschaftswissenschaftliche Fächer an den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen auch integrativ unterrichtet werden können, ist es nicht zweckmäßig, in diesen Fällen nach Fächern zu differenzieren.

In den Spalten 1, 5, 9, 13 und 17 der Tabelle S6-1 ist angegeben, wie viele Schulen der jeweiligen Schularten erfasst wurden. Die Spalten 2, 6, 10, 14 und 18 geben die Stundentafelquote des jeweiligen Faches in der durch die Landesregierung verordneten Stundentafel der Schulart an. In die Berechnung dieser Werte fließen die unterschiedlichen Vorgaben für das acht- und neunjährige Gymnasium ein, jeweils gewichtet entsprechend der im jeweiligen Schuljahr betroffenen Zahl an Schülern/-innen. Entsprechendes gilt bei den Schularten mit mehreren Bildungsgängen für Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen. Die Einführung neuer Fächer und begleitende Änderungen der Stundenkontingente, die typischerweise aufsteigend ab der Jahrgangsstufe 5 mit den Versetzungen in höhere Jahrgangsstufen ausgerollt werden, fließen ebenfalls gewichtet entsprechend der jeweils betroffenen Zahl an Schülern/-innen ein. Die auf dieser Grundlage ermittelten Anteile an den Gesamtstunden, die in dieser Schulart zu unterrichten sind, werden in den Spalten 3, 7, 11, 15 und 19 angegeben. Die Prozentangaben in den Spalten 4, 8, 12 und 20

beschreiben in welchem Umfang das vorgegebene Unterrichtsvolumen im jeweiligen Fach tatsächlich erteilt wurde. Werte gleich oder über 100 % indizieren dementsprechend, dass die vorgesehenen Volumina erreicht oder übertroffen wurden.

Auffällig ist, dass an allen Schularten im gesamten Betrachtungszeitraum die Kernfächer *Mathematik* und *Deutsch* teils bedeutend häufiger unterrichtet wurden als es die Stundentafeln fordern. Sie erreichten teilweise Werte deutlich über 100 %. *Deutsch* beispielsweise wurde im Schuljahr 2018/2019 an allen 243 Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen unterrichtet. Mit 23 % fiel der Anteil des Unterrichtes dieses Faches am gesamten an den Hauptschulen zu unterrichteten Stundenkontingent aber deutlich höher aus, als es die Vorgaben der Stundentafeln erwarten lassen. Sie geben einen Anteil von nur rund 14 % vor. Über 100 % des Sollwertes erreichten auch das Unterrichtsangebot in den Fächern *Mathematik*, *Geschichte*, *Geographie* und (bis zum Schuljahr 2022/2023) in den Fächern des Lernbereiches *Arbeitslehre*. Obwohl für das Fach *Politik* ein ebenso großes Unterrichtsangebot vorgesehen ist wie für die Fächer *Geographie* und *Geschichte*, entfallen nur 0,2 % des erteilten Unterrichtes auf dieses Fach. Das sind nur rund 6 % des Sollwertes. Selbst dieser geringe Wert wird bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes nur geringfügig überschritten. Zudem bieten offenbar nur 23 Hauptschulen, also nicht einmal jede zehnte, das Fach überhaupt an. Ausgesprochen großzügig fällt dagegen das Unterrichtsangebot für das Fach *Wirtschaft* im Lernbereich *Arbeitslehre*, *Wirtschaft* und *Arbeitswelt* aus. In den Sekundar- und Gemeinschaftsschulen werden die Vorgaben für das Lernfeld *Gesellschaftslehre* zum Ende des Beobachtungszeitraumes annähernd erreicht.

Im Vergleich scheint hingegen die Situation für das Ankerfach der politischen Bildung an Realschulen und Gymnasien eher günstig zu sein. An der Realschule wird die Reduktion des Unterrichtes im Fach *Politik* durch die Einführung des neuen Faches *Wirtschaft* annähernd wie vorgesehen vorgenommen. Die in der Tabelle angegebene Stundentafelquote berücksichtigt die Änderung in der Stundentafel entsprechend dem Anteil der betroffenen Schüler/-innen. Der Vergleich mit der Quote der tatsächlich an den Realschulen im Fach *Politik* unterrichteten Stunden macht deutlich, dass die Vorgaben im Schuljahr 2018/2019 zu etwas über 128 % erfüllt wurden, im Jahr 2022/2023 zu rund 133 %. Verzögert vollzieht sich die Ablösung des Faches *Politik/Wirtschaft* durch das Fach *Wirtschaft-Politik* ab dem Schuljahr 2019/2020. Bei den Berechnungen wurden sowohl Verschiebungen zwischen den Gymnasial-Typen

G8 und G9 als auch das schrittweise Ausrollen der überarbeiteten Stundentafel ab der Jahrgangsstufe 5 aufwärts berücksichtigt. Die Auswertung zeigt, dass 2022/2023 im neuen Fach *Wirtschaft-Politik* erst 42 % des vorgesehenen Volumens unterrichtet wurden. Im Falle des auslaufenden Faches *Politik/Wirtschaft* wurde das Fach mehr als doppelt so häufig unterrichtet, wie gemäß der Stundentafeln zu erwarten gewesen wäre.

Lehrbefähigungen, Unterrichtszeiten und fachfremder Unterricht

Ausreichend verfügbare gut und fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte wirken sich positiv auf die Wirksamkeit des Unterrichtes aus. Die Zahl der voll ausgebildeten Fachlehrkräfte ist deshalb eine wirksame Stellgröße, um die Unterrichtsqualität zu beeinflussen. Sie erlaubt kleinere Klassen-/Kurs- oder Lerngruppengrößen, die bessere Lernergebnisse erzielen können (vgl. Green/Iversen 2022; Hattie 2009), auch bei Lernenden mit ungünstigem sozioökonomischen Hintergrund (Finn 1998; Krueger 2002; Piketty/Valdenaire 2006). Da in der Sekundarstufe I ganz überwiegend in festen Klassenverbänden unterrichtet wird, ist der Anteil des Unterrichtes, der durch fachspezifisch voll ausgebildete Lehrkräfte erteilt wird, schulpolitisch steuerungsrelevanter als die Lerngruppengrößen. Der Indikator konzentriert sich daher auf diese Größe.

Der Begriff *fachfremder Unterricht* bezieht sich auf Situationen, in denen Lehrkräfte regelmäßig Unterricht in Fächern erteilen, für die sie keine Ausbildung und/oder staatliche Zertifizierung haben (vgl. Porsch 2020: 5). Es ist eine etablierte Praxis, fehlendes einschlägig ausgebildetes Lehrpersonal wenigstens teilweise durch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu ersetzen. Das kann aber nachteilig auf die Qualität des Unterrichtes wirken. Bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften wurde ein geringeres Fachwissen (vgl. Ní Ríordáin u.a. 2017) und eine tendenziell geringere fachbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung beobachtet (vgl. Hammel 2011). Lernerfolgsmessungen im Rahmen der IQB-Ländervergleiche (vgl. Hoffmann/Richter 2016; vgl. Richter u.a. 2019) ergaben, dass fachfremd unterrichtete Teilgruppen etwas geringere Leistungen erzielten. Systematische Beobachtungen fachfremden Unterrichts erbrachten allerdings keine aussagekräftigen Befunde zu Qualitätsunterschieden zwischen fachnah und fachfremd erteiltem Unterricht (vgl. Goos/Guerin 2022). Chancen für Schul- und Unterrichtsentwicklung bieten sich dann, wenn fachfremd erteilter Unterricht Lehrkräften zu zusätzlichem Wissen, erweiterten Kompetenzen und einem neuen Selbstverständnis verhelfen kann (vgl. Hobbs

2013). Relativ gesichert ist, dass fachfremd tätige Lehrkräfte einen größeren Unterstützungsbedarf haben (vgl. Du Plessis 2019: 230; siehe auch Kapitel 3).

Problematisch sind Nachteile fachfremd erteilten Unterrichts vor allem, wenn sie auf Schüler/-innen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen treffen. Eine Langzeitstudie zu Berliner Grundschulen ergab, dass die Häufigkeit fachfremden Unterrichts insbesondere an den Schulen über mehrere Jahre hoch ist, die sich durch einen vergleichsweise höheren Anteil an Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte auszeichnen oder an denen der Anteil der leistungsbezogen schwächeren Lernenden relativ groß ist (Ziegler/Richter 2019). Dieser Befund steht im Widerspruch zu den Zielen einer kompensatorischen Bildungspolitik. Daten des IQB-Ländervergleichs deuten zugleich nicht darauf hin, dass in den Fächern *Deutsch* und *Englisch* fachfremd unterrichtende Lehrkräfte vermehrt an Schulen mit einer problematischen Zusammensetzung der Schülerschaft tätig sind (Hoffmann/Richter/Weirich 2023: 398).

Die bisherige Diskussion konnte nur auf wenige länderübergreifende Studien zurückgreifen und konzentrierte sich auf Kernfächer wie *Deutsch*, *Mathematik* und *Fremdsprachen*. In welchem Umfang gesellschaftswissenschaftliche Fächer fachfremd unterrichtet werden, lässt sich auf Basis der verfügbaren Daten nur in wenigen Fällen präzise beziffern. Einige Bundesländer erheben nach Aussage der zuständigen Stelle keine Daten zu fachfremdem Unterricht (Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) oder gruppieren mehrere Unterrichtsfächer und Lehrbefähigungen in einer für den vorliegenden Pilotmonitor ungeeigneten Weise (z.B. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern). Hinzu kommen unterschiedliche Definitionen des Merkmals *fachfremd*. Länderübergreifende Untersuchungen liegen für die Gesellschaftswissenschaften nicht vor.

Nur Nordrhein-Westfalen publiziert in geeigneter Form, nach Fächern der gesellschaftswissenschaftlichen Gruppe differenzierte Angaben zu fachfremdem Unterricht und zur Anzahl einschlägig relevanter Lehrbefähigungen. Auch die in Tabelle S6-2 zusammengefassten Daten sind deshalb den Studentafeln und der Schulstatistik des größten Bundeslandes entnommen.

Die in den Spalten 1, 4, 7, 10, und 13 der Tabelle S6-2 angegebenen Quoten fachnaher Lehrbefähigungen repräsentieren den Anteil der Lehrbefähigungen an allen Lehrbefähigungen der Lehrkräfte an der betreffenden Schulart, deren Benennung exakt dem angegebenen Fach entsprach. Die Spalten 2, 5, 8, 11 und 14 geben das Verhältnis der Quote fachnaher Lehrbefähigungen zur

Stundentafelquote des jeweiligen Faches wieder. Es wird angenommen, dass die Lehrverpflichtungen (Deputatstunden) der Lehrkräfte nicht in relevantem Umfang abhängig von ihren Lehrbefähigungen variieren und dass die Lehrkräfte optimal eingesetzt werden können und werden. Dies vorausgesetzt, entspricht die *rechnerische Bedarfsdeckung* dem Maß, in dem der Fachunterricht durch voll ausgebildete Lehrkräfte unterrichtet werden könnte, wie er in den Stundentafeln vorgesehen ist.

Die in der Tabelle angegebenen relativ guten Werte für *Deutsch* und *Mathematik* stehen nur scheinbar in Widerspruch zur Realität an den Schulen. Diese können nach Schulart in unterschiedlichem Maße den Lehrbedarf unter anderem in diesen Fächer teilweise nur eingeschränkt mit voll ausgebildetem Personal decken. Denn insbesondere Fächer wie Deutsch werden in größerem Umfang unterrichtet als die Stundentafeln vorgeben (vgl. Tabelle S6-1).

Die in den Spalten 3, 6, 8, 12 und 15 dokumentierten Werte zum Anteil fachfremden Unterrichts deuten auf einen vergleichsweise hohen Anteil fachfremden Unterrichts insbesondere an Hauptschulen hin. Das betrifft die Kernfächer *Deutsch* und *Mathematik*, viel mehr aber die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und besonders das Ankerfach der politischen Bildung. Die Ergebnisse für die Hauptschulen, aber auch für die Schularten mit mehreren Bildungsgängen und in geringerem Maße für die Realschulen stehen in deutlichem Kontrast zu den guten Werten insbesondere für die Gymnasien.

Die hier gewählte Definition von *fachfremd* schließt alle Fälle ein, in denen die Lehrbefähigung der Lehrkraft nicht der Bezeichnung des Faches entspricht. Inwiefern auch Lehrbefähigungen verwandter Fächer als *fachnah* zu werten wären, könnte zukünftig nach einer systematischen vergleichenden Analyse der Curricula besser eingeschätzt werden. Diese Einschränkung relativiert jedoch nicht den Befund, dass ein deutliches Ungleichgewicht zulasten der Schularten besteht, deren Lernende häufiger aus sozioökonomisch benachteiligten sozialen Lagen stammen. Dies steht im Gegensatz zu den Zielen einer kompensatorisch angelegten Bildungspolitik, die solche Nachteile ausgleichen soll.

► Tab. S6-2 Stundentafelquoten, Anteil der fachgerechten Lehrbefähigungen und Anteil des fachfremden Unterrichtes, in Prozent, in den Schuljahren 2018/2019 bis 2022/2023

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	2018 / 2019			2019 / 2020			2020 / 2021			2021 / 2022			2022 / 2023		
	Quote fachlicher Lehrbefähigungen	fachgerechte Bedarfdeckung	Anteil nicht fachfremd erhalten Unterrichtes	Quote fachlicher Lehrbefähigungen	fachgerechte Bedarfdeckung	Anteil nicht fachfremd erhalten Unterrichtes	Quote fachlicher Lehrbefähigungen	fachgerechte Bedarfdeckung	Anteil nicht fachfremd erhalten Unterrichtes	Quote fachlicher Lehrbefähigungen	fachgerechte Bedarfdeckung	Anteil nicht fachfremd erhalten Unterrichtes	Quote fachlicher Lehrbefähigungen	fachgerechte Bedarfdeckung	Anteil nicht fachfremd erhalten Unterrichtes
Hauptschulen															
Deutsch	20,9 %	145,3 %	63,0 %	21,0 %	145,9 %	62,7 %	20,8 %	144,8 %	63,5 %	20,7 %	144,4 %	65,7 %	20,8 %	144,9 %	64,5 %
Mathematik	14,1 %	110,7 %	59,5 %	13,9 %	109,2 %	60,5 %	13,6 %	106,7 %	60,1 %	13,4 %	104,8 %	60,1 %	13,7 %	107,7 %	60,0 %
Geschichte	8,4 %	263,2 %	47,7 %	8,4 %	264,7 %	48,3 %	8,6 %	269,9 %	49,5 %	8,8 %	274,9 %	49,3 %	8,9 %	277,8 %	49,9 %
Geographie	7,6 %	238,6 %	32,1 %	7,3 %	227,2 %	34,1 %	6,9 %	215,9 %	31,2 %	6,4 %	200,2 %	30,6 %	6,1 %	189,8 %	29,6 %
Politik	0,1 %	3,7 %	8,6 %	0,1 %	2,8 %	20,7 %	0,1 %	2,5 %	19,8 %	0,1 %	2,3 %	19,3 %	0,1 %	2,7 %	k.A.
(Arbeits)lehre/ Wirtschaft	1,7 %	81,1 %	k.A.	1,6 %	74,6 %	k.A.	1,5 %	48,0 %	k.A.	1,5 %	47,6 %	k.A.	1,5 %	47,6 %	k.A.
Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Sekundarschule + Gemeinschaftsschule)															
Deutsch	18,7 %	140,6 %	76,9 %	18,6 %	139,9 %	78,5 %	18,7 %	140,4 %	78,8 %	18,7 %	140,9 %	79,4 %	19,3 %	145,2 %	79,1 %
Mathematik	14,1 %	110,8 %	77,1 %	13,9 %	109,1 %	76,4 %	14,0 %	110,0 %	77,5 %	14,2 %	111,5 %	78,4 %	14,4 %	112,5 %	78,6 %
Geschichte	9,4 %	272,1 %	76,7 %	9,6 %	278,2 %	73,4 %	9,8 %	283,0 %	73,4 %	10,1 %	292,2 %	75,8 %	10,0 %	290,2 %	71,9 %
Geographie	5,0 %	144,1 %	63,2 %	4,7 %	135,8 %	53,6 %	4,6 %	133,7 %	58,5 %	4,4 %	127,3 %	52,1 %	4,2 %	120,4 %	69,6 %
Gesellschaftslehre	14,9 %	133,4 %	75,3 %	14,5 %	129,4 %	78,6 %	14,9 %	133,5 %	77,9 %	15,5 %	138,6 %	78,5 %	14,7 %	131,3 %	77,5 %
Politik	0,5 %	14,8 %	22,7 %	0,1 %	3,9 %	22,1 %	0,5 %	14,5 %	17,6 %	0,5 %	14,3 %	22,0 %	0,5 %	13,0 %	k.A.
Wirtschaft-Politik	0,0 %	-	-	0,0 %	-	-	0,0 %	0,0 %	k.A.	0,5 %	14,0 %	k.A.	0,0 %	0,6 %	k.A.
Realschulen															
Deutsch	15,5 %	121,3 %	86,7 %	18,3 %	143,6 %	86,6 %	18,4 %	144,1 %	87,1 %	18,8 %	147,6 %	87,3 %	18,8 %	147,6 %	85,9 %
Mathematik	12,6 %	98,7 %	84,2 %	14,7 %	115,0 %	84,1 %	14,6 %	114,2 %	82,5 %	14,7 %	115,2 %	82,9 %	14,4 %	113,2 %	82,7 %
Geschichte	7,4 %	198,8 %	82,7 %	8,9 %	239,0 %	83,1 %	8,9 %	237,8 %	83,7 %	9,2 %	246,8 %	84,3 %	9,3 %	249,1 %	84,9 %
Geographie	5,6 %	150,5 %	72,6 %	6,6 %	176,0 %	71,5 %	6,3 %	168,9 %	70,4 %	6,2 %	165,8 %	69,6 %	5,9 %	158,9 %	69,3 %
Politik	1,8 %	47,1 %	37,6 %	2,1 %	56,9 %	38,5 %	2,2 %	61,7 %	38,8 %	2,3 %	67,7 %	41,7 %	2,1 %	66,0 %	k.A.
Wirtschaft	0,0 %	-	k.A.	0,0 %	-	k.A.	0,1 %	2,9 %	k.A.	0,1 %	5,4 %	k.A.	0,2 %	6,2 %	k.A.
Gymnasien (Sek I)															
Deutsch	16,8 %	142,2 %	91,4 %	17,0 %	144,2 %	92,2 %	17,1 %	145,4 %	93,0 %	17,2 %	146,5 %	93,0 %	17,4 %	147,8 %	89,9 %
Mathematik	11,8 %	99,6 %	94,3 %	12,0 %	101,9 %	94,9 %	12,1 %	103,1 %	94,7 %	12,3 %	104,3 %	94,9 %	12,5 %	104,8 %	95,1 %
Geschichte	9,1 %	249,2 %	94,8 %	9,1 %	239,9 %	95,1 %	9,1 %	236,2 %	95,0 %	9,1 %	229,8 %	95,3 %	9,2 %	218,4 %	95,0 %
Geographie	5,3 %	147,0 %	93,0 %	5,3 %	139,4 %	92,8 %	5,2 %	143,5 %	91,8 %	5,3 %	142,5 %	91,7 %	5,3 %	136,9 %	95,0 %
Politik/Wirtschaft	0,9 %	25,7 %	74,4 %	1,0 %	26,5 %	75,0 %	1,0 %	27,4 %	75,4 %	1,1 %	29,3 %	76,8 %	1,1 %	29,1 %	k.A.
Wirtschaft-Politik	0,0 %	-	k.A.	0,0 %	-	k.A.	0,0 %	0,0 %	k.A.	0,0 %	0,4 %	k.A.	0,0 %	0,4 %	k.A.
Integrierte Gesamtschulen (Sek I)															
Deutsch	17,0 %	133,6 %	84,6 %	16,9 %	132,7 %	85,0 %	16,9 %	132,1 %	84,0 %	21,4 %	167,9 %	85,0 %	17,6 %	138,2 %	84,1 %
Mathematik	11,9 %	93,1 %	81,0 %	11,7 %	91,3 %	80,9 %	11,5 %	90,1 %	80,0 %	15,2 %	119,5 %	80,8 %	11,7 %	91,5 %	80,6 %
Geschichte	14,5 %	460,3 %	78,4 %	8,6 %	272,9 %	77,4 %	9,3 %	294,0 %	82,5 %	8,9 %	279,8 %	82,6 %	9,3 %	240,8 %	80,3 %
Geographie	4,9 %	156,0 %	67,4 %	4,1 %	130,5 %	68,5 %	3,9 %	124,7 %	67,8 %	3,8 %	118,7 %	69,0 %	3,8 %	98,3 %	68,2 %
Gesellschaftslehre	19,6 %	175,7 %	75,4 %	12,9 %	115,5 %	75,1 %	13,4 %	119,8 %	67,6 %	12,9 %	115,5 %	77,7 %	13,3 %	118,8 %	76,8 %
Politik	0,2 %	6,9 %	42,8 %	0,2 %	6,4 %	42,9 %	0,2 %	6,3 %	40,4 %	0,2 %	5,9 %	38,3 %	0,2 %	5,9 %	k.A.
Wirtschaft-Politik	0,0 %	-	k.A.	0,0 %	-	k.A.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	k.A.	0,0 %	0,1 %	k.A.

Datenquelle: Stundentafeln des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023, Statistische Berichte *Allgemeinbildende Schulen* Schuljahre 2018/2019 bis 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht*, 2018/19 bis 2022/23, eigene Berechnung.



Ausgewählte Ergebnisse:

- Obwohl für das jeweilige *Ankerfach der politischen Bildung* ein ebenso großes Unterrichtsangebot vorgesehen ist wie für die Fächer *Geographie* und *Geschichte*, wird das Fach in der Regel seltener unterrichtet. In diesem Sinne besonders nachteilig ist die Situation an Hauptschulen, vergleichsweise günstig an Realschulen und Gymnasien.
- Vergleichbar stellt sich die Situation beim Blick auf den Anteil der Unterrichtsstunden dar, die nicht durch Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung im Fach erteilt werden. Dieser Anteil ist im *Ankerfach der politischen Bildung* in nahezu allen Fällen größer als in den Vergleichsfächern. Zudem ist diese Unterrichtssituation insbesondere an den Schularten verbreitet, die häufiger von Lernenden aus sozio-ökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus besucht werden.
- Beide Befunde stehen im Widerspruch zum kompensatorischen und egalitären Anspruch schulischer Bildung.

S7 – Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler/-innen

Jugendliche messen der Ausweitung ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule mehr Gewicht bei als entsprechenden Partizipationsperspektiven in allen anderen Lebensbereichen (Deutsches Kinderhilfswerk 2023: 37 f.). Machen Kinder und Jugendliche früh Erfahrungen politischer Selbstwirksamkeit, zum Beispiel in der Vertretung der Schüler/-innen oder bei schulischer Projektarbeit, vergrößert sich zudem die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sie auch weiterhin real gesellschaftlich partizipieren (vgl. Indikator S10). Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule stärken auch das Empfinden politischer Selbstwirksamkeit und politisches Vertrauen (Claes/Hooghe 2016). Befunde zur Wahrnehmung praktischer Partizipations(-möglichkeiten) haben deshalb demokratiepädagogische Implikationen. Sie haben aber auch unmittelbar demokratiepolitische Relevanz, denn Partizipation in der Selbstverwaltung der Schule ermöglicht es den Jugendlichen, ihre Interessen wahrzunehmen.

Vor diesem Hintergrund greift dieser Indikator Ergebnisse einer repräsentativen Befragung zur Bewertung und Nutzung schulischer Partizipationsmöglichkeiten und -praxis durch Schüler/-innen der achten Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein auf.

Kennziffern:

- Wahrnehmung der Qualität von Partizipationsmöglichkeiten durch Lernende in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein relativ zu einer Vergleichsgruppe aus anderen europäischen Staaten

Datenquellen:

- Daten und Ergebnisse der ICCS 2022 zur Wahrnehmung der Partizipationsangebote in Schulen durch Schüler/-innen (vgl. Deimel u. a. 2024)



Der durch die Schulverfassung definierte rechtliche Rahmen (siehe Indikator S5) ist ein Element der Gelegenheitsstrukturen schulischer Partizipation. Über den Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten und -erfahrungen entscheiden aber auch Merkmale der Schule wie ihre Trägerschaft oder Größe. Auch innerhalb einer Schule können sich Faktoren wie die sozioökonomische Zusammensetzung einer Klasse systematisch auf den Zugang zu und die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten auswirken (Abs/Moldenauer 2022; Hahn-Laudenberg/Deimel 2022; Taylor/Robinson 2009; vgl. auch Deimel u. a. 2020; Reichert/Print 2018; Rodriguez u. a. 2016).

Viele Bereiche des Schullebens ermöglichen Erfahrungen auch außerhalb formalisierter Mitwirkung in der schulischen Selbstverwaltung, die demokratiebegünstigendes Verhalten fördern und den Erwerb politischer Kompetenzen unterstützen können (vgl. Abs 2010). Die Schule kann zwar die Erfahrung von Selbstwirksamkeit fördern, bietet aber kein vollwertiges Äquivalent für die aktive Partizipation an der Politik (vgl. Deimel u. a. 2024: 338). Das liegt an einschränkenden Spezifika des Schullebens, beispielsweise durch eine Tendenz zur Homogenisierung der Gruppen der Lernenden, die im Widerspruch zur zunehmenden Pluralisierung unserer Gesellschaften steht, oder durch die institutionalisierte Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Böhme/Hermann 2011; Helsper u. a. 2006). Trotz dieser Einschränkungen ist wohl kaum eine andere Instanz in der Lage, Kindern und Jugendlichen Demokratieerfahrungen in größerer Breite und Dauerhaftigkeit zu vermitteln wie die Schule (vgl. BMFSFJ 2020). Gelingt es ihr, politisches Interesse und das Empfinden politischer Selbstwirksamkeit bei den Lernenden zu stärken, kann die Schule wesentlich zur motivationalen Grundlage engagierter Partizipation auch außerhalb der Schule beitragen (Franz 2016; siehe auch Indikator S 10).



Das dem Indikator zugrundeliegende Sample basiert auf der *International Civic and Citizenship Education Study* (Abs u. a. 2024). Die repräsentative Stichprobe bildet Schüler/-innen der achten Jahrgangsstufe in den wesentlichen Schularten der Länder Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ab. Außerdem werden neunzehn europäische und außereuropäische Staaten

einbezogen.¹³ Dazu bewerteten die Lernenden in einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu“, „Stimme zu“, „Stimme nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“) sechs Aussagen zur Charakterisierung ihrer Partizipationsmöglichkeiten in der Schule (siehe Prozentangaben in Tab. S7-1). Diese Daten geben Auskunft zur Prozessqualität der Mitbestimmung aus Sicht der Lernenden. Insbesondere die Wahrnehmung der Responsivität der Schule steht dabei im Mittelpunkt, also die Bereitschaft der Lehrkräfte und Schulleitung, im Unterricht und im weiteren Schulleben auf die Interessen der Lernenden einzugehen. Ein auf der Basis aller international vorgenommenen Befragungen synthetisierter Gesamtindex wurde auf den Wert 50 standardisiert und ermöglicht als Skalenwert internationale Vergleiche, er ist nicht mit den Prozentwerten vergleichbar (siehe letzte Zeile in Tab. S7-1).



Tabelle S7-1 gibt Gesamtindex und Prozentanteile der befragten Lernenden wieder, die auf die Items mit „Stimme stark zu“ oder „Stimme zu“ reagiert haben. Beim Gesamtindex liegen die beiden deutschen Bundesländer knapp vor dem entsprechenden Wert der Vergleichsgruppe europäischer Staaten. Die Einzelkriterien zeigen aber, dass die Schüler/-innen die Wirksamkeit ihrer Beteiligung teilweise besser einschätzen als die europäische Vergleichsgruppe. In Nordrhein-Westfalen sagen 81,4 % und in Schleswig-Holstein 82 % der Befragten, dass die Mitbestimmung ihre Schule besser mache (Aussage 1). Vor allem gelingt es in den Bundesländern offenbar besser, klare Regeln der Mitbestimmung zu formulieren (Aussage 2) und zur Partizipation zu motivieren (Aussage 3). Das relativ starke Vertrauen in die Relevanz von Wahlen sticht hervor (Aussage 5), weniger ausgeprägt ist die Wahrnehmung der Responsivität, sie liegt jedoch meist über dem europäischen Vergleichswert (Aussage 4 und 6). Vor allem die stärkere Responsivitätswahrnehmung der Lernenden in Schleswig-Holstein, auch im Vergleich mit den Gleichaltrigen in Nordrhein-Westfalen, sollte aufmerksam betrachtet werden. Denn den institutionellen Rahmen, innerhalb dessen diese Einschätzungen entstehen, bilden die relativ partizipativ gestalteten rechtlichen Vorgaben der Schülervvertretung in Schleswig-Holstein (siehe Indikator S5). Diese

13 Europäische Teilnehmerländer sind Bulgarien, Dänemark, Estland, Frankreich, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Schweden, Serbien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Zypern. Als weitere Teilnehmerländer kommen Brasilien, Kolumbien und Taiwan hinzu.

► Tab. S7-1 Qualität schulischer Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht der Lernenden

		NW	Standard- fehler	SH	Standard- fehler	VG Europa	Standard- fehler
Aussage 1	Die Mitbestimmung von Lernenden bei Entscheidungen macht meine Schule besser. %	81,4	1,1	82	1,1	79,3	0,2
Aussage 2	Es gibt an meiner Schule klare Regeln, wie Lernende bei Entscheidungen einbezogen werden können. %	71	0,9	72,7	1,6	67,5	0,3
Aussage 3	Meine Schule ermutigt Lernende dazu, sich in Gruppen zusammenzutun, um ihre Meinung auszudrücken. %	56,9	1,2	58,2	1,5	57,1	0,3
Aussage 4	Lernende können Entscheidungen beeinflussen, die die ganze Schule betreffen. %	55,2	1,5	62,7	1,5	56,4	0,3
Aussage 5	Die Klassensprecherwahlen oder SV-Wahlen haben einen Einfluss darauf, was an meiner Schule passiert. %	74,9	1,2	76,1	1,5	60	0,3
Aussage 6	Die Anliegen der Lernenden werden bei Entscheidungen an meiner Schule in der Regel berücksichtigt. %	68	1,1	70,9	1,3	64,1	0,3
Gesamt- index	Skalenwert für die Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten	50,2	0,3	50,9	0,3	49,2	0,1

Datenquelle: Deimel u. a. 2024

Regelungen werden möglicherweise relativ erfolgreich und für die Lernenden wahrnehmbar umgesetzt. Eine Koinzidenz besteht auch mit besseren Werten für die Partizipationsbereitschaft in dieser Altersgruppe im nördlichsten Bundesland (siehe Indikator S10).

Ob diese Koinzidenzen einen Kausalzusammenhang anzeigen und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen wären, muss die weitere Forschung klären. In jedem Fall ist es wünschenswert, die Daten regelmäßig zu erheben und ihre Basis zu verbreitern. Nur so kann man das Verständnis wesentlicher Zusammenhänge zwischen demokratischen Institutionen, demokratischer Alltagspraxis und erfahrungsbasierter Zustimmung zur Demokratie vertiefen und die Grundlage für wirksamere demokratiepolitische Maßnahmen im Kontext von Schule verbreitern.

Ausgewählte Ergebnisse:



- In beiden Bundesländern bewerten die Schüler/-innen die Transparenz bestehender Regeln, die Wirksamkeit von Wahlen und die Responsivität der Schulen positiver als ihre Altersgenossen der europäischen Vergleichsgruppe.
- Bei anderen Aspekten schulischer Partizipation unterscheiden sich die Bewertungen weniger.

S8 – Unterrichtsgestaltung und Umgang mit Kontroversität

Auch wenn nur wenige Daten verfügbar sind, legen diese den Schluss nahe, dass besonders die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer häufig durch Lehrkräfte unterrichtet werden, die für das jeweilige Fach keine Ausbildung und/oder staatliche Zertifizierung haben (vgl. Indikator S6). Ob nun, wie meist angenommen, fachfremd erteilter Unterricht durchschnittlich weniger erwünschte Bildungsergebnisse erzielt als fachnah erteilter, ist bisher nicht abschließend geklärt. Umso dringender stellt sich im Vergleich mit anderen Wissensdomänen für die politische Bildung die Frage nach der Prozessqualität fachfremden Unterrichts in den Gesellschaftswissenschaften.



Kennziffern:

- Selbstauskünfte Lehrender in Nordrhein-Westfalen zur Verwendung moderner Lehr-Lern-Methoden und zu Kontroversität bei der Ausgestaltung von Unterrichtsthemen, differenziert nach Schularten und Lehrbefähigung
- Offenheit des Unterrichtsklimas aus Sicht der Lernenden in Nordrhein-Westfalen sowie Schleswig-Holstein, differenziert nach Schularten und im Vergleich mit Lernenden einer Gruppe europäischer Staaten

Datenquellen:

- Daten und Ergebnisse aus der ICCS 2022 zur Unterrichtsgestaltung (Ateş u. a. 2024) sowie zu Kontroversität im Unterricht (Hahn-Laudenberg / Abs 2024)



Die Studie ICCS 2022 hat hierzu aussagekräftige Felddaten unter Lehrkräften und Lernenden in Nordrhein-Westfalen und unter Lernenden in Schleswig-Holstein¹⁴ erhoben, die nach eigenen Angaben in der achten Jahrgangsstufe Fächer mit Bezug zur politischen Bildung unterrichten beziehungsweise in der Regel die achte Jahrgangsstufe besuchen.

Die Lehrkräfte gaben Auskunft über zwei Charakteristika ihrer Unterrichtspraxis:

- die Anwendung von Lehr-Lern-Methoden, die den Lernprozess durch eine kognitive Aktivierung der Schüler/-innen unterstützen und zu selbstbestimmtem Lernen unterstützen, und zu
- Einstellungen zum Umgang mit gesellschaftlich als kontrovers betrachteten Themen im Unterricht.

Zwei weitere Itemgruppen beleuchten die Wahrnehmung des Unterrichtsklimas durch Schüler/-innen im internationalen Vergleich und zwischen Schularten in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

Ergebnisse zu Lehr-Lernmethoden



Gegenwärtig empfiehlt die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik eine Unterrichtsgestaltung, die vielfältige Formen von Unterrichtsaktivitäten und Möglichkeiten zur kognitiven Aktivierung einbezieht. Das umfasst Rollenspiele oder weitere simulierende Konstruktionen, die auch ein selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (Achour u. a. 2020; Breit/Weißenö 2015; Janssen 2023). Um die Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte charakterisieren zu können, wurden zehn Kategorien einer in diesem Sinne aktivierenden und partizipationsfördernden Unterrichtsmethodik definiert und in Frage-Items umgesetzt (siehe Annex S8-1). In der Befragung haben die Lehrkräfte auf Basis einer vierstufigen Antwortskala Auskunft gegeben, wie häufig sie die ausgewählten Lehr-Lern-Methoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht in der achten Jahrgangsstufe anwenden (*nie*, *manchmal*, *oft* und *sehr oft*). Tabelle S8-1 gibt Antworten der Lehrkräfte zu ausgewählten fünf der insgesamt zehn Kategorien von Aktivitäten wieder – aufgegliedert nach Schularten und

14 Aufgrund einer zu geringen Ausschöpfung der Stichprobe wurden die Daten der Lehrkräftebefragung in Schleswig-Holstein nicht als repräsentativ angesehen und nicht ausgewertet.

differenziert zwischen Lehrkräften mit/ohne staatlicher Lehrbefähigung des Landes für die Unterrichtsfächer *Politik, Wirtschaft-Politik, Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften* oder *Wirtschaftslehre/Politik*. Die in der Tabelle genannten Prozentwerte entsprechen dem Anteil der Lehrkräfte, die die genannten Methoden *oft* oder *sehr oft* verwenden. Die Spalte 6, *Skalenwert 10 Unterrichtsmethoden*, enthält standardisierte Skalenwerte für die Gesamtheit der zehn Kategorien. Sie sind nicht mit den Prozentwerten vergleichbar und dienen nur dem internationalen Vergleich.

Tabelle S8-1 zeigt teilweise deutliche, statistisch signifikante ($p < 5 \%$) Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne staatlicher Lehrbefähigung. Das trifft vor allem für die Einbindung der Lernenden durch Gespräche über aktuelle Probleme zu. Dies praktizieren *oft* oder *sehr oft* 89,4 % der einschlägig voll ausgebildeten Lehrkräfte gegenüber 74,1 % der anderen (Spalte 1). Dies gilt auch dafür, Lernende selbstständig Informationen im Internet suchen zu lassen (Spalte 2) oder ihre Themenvorschläge in den Unterricht zu integrieren (Spalte 4). Lehrkräfte mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung haben anscheinend ein stärkeres Selbstwirksamkeitsempfinden und mehr Vertrauen in ihre Kompetenz als fachfremd Unterrichtende (vgl. Ateş u. a. 2023: 265 f.). Das wirkt sich offenbar besonders unter Bedingungen größerer Unsicherheit und in weniger vorhersehbaren Unterrichtssituationen aus, beispielsweise bei ungeplanten Gesprächsverläufen, gegenüber zuvor unbekannten Informationsquellen im Internet oder nach spontanen Themenvorschlägen der Lernenden.

Unter den Ergebnissen fällt auch die offenbar gute Situation digital gestützter Projekt- und Gruppenarbeiten an Gymnasien auf (Spalte 5) sowie die größere Bereitschaft der Lehrkräfte an Förderschulen, im Unterricht aktuelle Probleme zu diskutieren oder die Schüler/-innen in die Themenfindung einzubinden. Mögliche Ursachen könnten unter anderem in einer besseren Ressourcenausstattung der Gymnasien und den Spezifika sonderpädagogischer Ansätze zu finden sein. Der Zusammenhang zwischen der Qualität der Unterrichtspraxis und der Schulart scheint insgesamt nicht ausgeprägt zu sein. Deshalb legen die Befunde nahe, dass Handlungsbedarf eher bei der Reduzierung des fachfremden Unterrichts in der schulischen politischen Bildung besteht. Im Übrigen indiziert der Vergleich zwischen den Gesamtwerten eine im europäischen Vergleich modernere Unterrichtspraxis in Nordrhein-Westfalen. Es empfiehlt sich auch in diesem Fall, für eine Verbreiterung der Datenbasis zu sorgen (vgl. Indikator S7).

► **Tab. S8-1** Anwendung ausgewählter Lehr-Lernmethoden nach Angaben der Lehrenden in Nordrhein-Westfalen, Zustimmung zu den Antwortoptionen *oft* und *sehr oft* summiert und in Prozent

	1		2		3		4		5		6	
	Lernende diskutieren aktuelle Probleme, %	Standardfehler	Lernende suchen und/oder analysieren Informationen aus Internetquellen, %	Standardfehler	Lernende arbeiten mit Schulbüchern, %	Standardfehler	Lernende schlagen Themen für künftige Unterrichtsstunden vor, %	Standardfehler	Lernende nutzen digitale Techniken für Projekt- oder Gruppenarbeiten, %	Standardfehler	Skalenwert Unterrichtsmethoden	Standardfehler
mit staatl. Lehrbefähigung SoWi	89,4	2,0	68,4	3,3	72,6	3,3	30,6	3,3	68,7	3,6		
ohne staatl. Lehrbefähigung SoWi	74,1	2,0	50,2	3,0	67,0	2,6	20,2	2,4	62,7	2,8		
Gymnasium	76,5	2,0	58,2	4,1	73,4	2,6	21,4	2,9	78,1	2,2		
Integrierte Gesamtschule	74,9	2,9	53,0	3,8	62,6	5,1	18,2	2,2	54,7	4,2		
Realschule	77,9	3,9	57,5	4,0	64,1	4,0	28,0	4,6	64,9	6,0		
Sekundarschulen	74,9	5,1	43,0	2,4	75,5	5,0	17,2	3,9	50,5	5,6		
Hauptschule	72,9	5,1	46,1	8,2	78,4	7,4	10,3	5,2	48,3	11,1		
Förderschule	89,1	3,4	36,4	12,5	63,3	15,2	35,3	6,4	40,1	12,4		
NW gesamt	77,0	1,3	58,9	2,4	68,7	2,1	22,1	1,7	63,7	2,1	53,0	0,4
VG Europa	75,3	0,9	55,3	0,9	55,0	1,0	17,4	0,7	58,4	0,9	50,1	0,2

Datenquelle: Ateş u.a. 2024, Hahn-Laudenberg / Abs 2024

Ergebnisse zum Umgang mit Kontroversität

Für die gesellschaftswissenschaftliche Schulbildung ist es ein wesentliches und in der Fachöffentlichkeit intensiv diskutiertes didaktisches Prinzip, dass in der Gesellschaft und der Wissenschaft als kontrovers wahrgenommene Fragen auch im Unterricht als kontrovers erscheinen müssen (Widmaier/Zorn 2016). Im Unterricht kann sich Kontroversität in mehreren Formen manifestieren: Erstens durch das Handeln der Lehrenden, die kontroverse Sachverhalte in kontroverser Form in den Unterricht einbringen. Zweitens durch die Konfrontation divergierender Ansichten in der Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Drittens durch Interaktion zwischen Lernenden untereinander und viertens als Einstellung der Beteiligten gegenüber dem diskutierten Gegenstand. Die Lehrkraft muss unter diesen Bedingungen sicherstellen, dass weder sie selbst noch andere die einzelnen Lernenden bei der Entwicklung eines eigenen Urteils behindern. Der Unterricht sollte Raum für Spontaneität gewähren, Interessenkonflikte als etwas Essenzielles innerhalb der Politik im Unterricht erfahrbar machen und Lernende durch Differenzerfahrungen zu politischen Entscheidungen motivieren (Henkenborg 2009: 32 f.). Kontroversität setzt ein

offenes Unterrichtsklima voraus, in dem die Beteiligten auch widersprechende Meinungen äußern können und wechselseitig akzeptieren.

Der Umgang von Lehrkräften mit Kontroversität wurde bei der ICCS 2022 mit einem speziellen Set von Fragen für Deutschland gemessen. Ausgangspunkt waren vier von Hess (2004) identifizierte Strategien, mit denen Lehrkräfte Kontroversität begegnen: Erstens, sie bemühen sich um eine *ausgewogene Darstellung* unterschiedlicher Positionen. Zweitens, sie *privilegieren eine Position*, die als wünschenswerter präsentiert wird, ohne den kontroversen Charakter der Debatte zu verschweigen. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sehen in diesem Vorgehen allerdings die Gefahr, die Meinungsbildung der Lernenden auf inakzeptable Weise zu beeinflussen. Drittens, sie *verneinen kontroverse Thematiken* oder deren kontroverse Aspekte. Damit vermeiden sie eine einseitige Einflussnahme, behindern die Lernenden aber unter Umständen in einer autonomen Meinungsbildung. Viertens kann Kontroversität eines Sachverhalts auch geleugnet werden, indem *nur eine Position als richtig* dargestellt wird. In Anlehnung an diese Typologie wurden dreizehn Aussagen (siehe Annex S8-2) mit einer vierstufigen Antwortskala formuliert (*Stimme stark zu, Stimme zu, Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu*). Die Tabelle S8-2 gibt nur die Aussagen mit wenigstens 5 % Zustimmung wieder.

Die Aussagen 1 bis 4 drücken Einstellungen aus, die im Unterricht ein eher vermeidendes Verhalten gegenüber Kontroversen erwarten lassen. Nur eine kleine Gruppe von Lehrkräften teilt diese Einstellungen, die Schularten unterscheiden sich hier kaum. Ein stärkerer Zusammenhang besteht aber offensichtlich mit dem Vorhandensein oder Fehlen einschlägiger Lehrbefähigungen. Fehlt sie, scheint die Neigung zu vermeidendem Verhalten deutlich größer zu sein, vor allem, wenn die Lehrkraft selbst von dem diskutierten Problem betroffen ist. Die weitere Forschung sollte mögliche Kausalzusammenhänge klären, etwa zwischen einer fehlenden oder weniger passgenauen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung zu einem geringeren Vertrauen der Lehrkräfte in die eigene Kompetenz.

Stimmt eine Lehrkraft den Aussagen 5 (Schüler/-innen Orientierung bieten) und 6 (curriculare Vorgaben) zu, lässt das die Neigung vermuten, bestimmte Positionen zu privilegieren. Insbesondere aus der Zustimmung zu Aussage 5 könnte man schließen, dass sich die Lehrkraft in der Pflicht sieht, den Lernenden eine klare inhaltliche Orientierung zu geben. Offenbar scheint hier kein starker Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer Lehrbefähigung und der Schulart zu bestehen.

► **Tab. S8-2** Einstellungen der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen zum Umgang mit kontroversen Themen, Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorie *Stimme stark zu* und *Stimme zu*

	mit staatlicher Lehrerbefähigung SoWi	ohne staatliche Lehrerbefähigung SoWi	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Real-, Sekundar- und Hauptschule	NW gesamt
befragte Lehrkräfte	197	568	386	292	294	1,007
1) Wenn Lehrkräfte bei einem kontroversen Thema stark betroffen sind, sollten sie vermeiden, dieses Thema im Unterricht zu besprechen. %	13	24	20,1	22,1	24,2	21,7
Standardfehler	2,4	1,9	1,5	3	2	1,1
2) Eltern, nicht Lehrkräfte, sind dafür verantwortlich, kontroverse politische Fragen mit den Heranwachsenden zu besprechen. %	8,2	12,9	11,1	16,7	13	12,4
Standardfehler	1,9	1,5	1,6	2	1,8	1
3) Um eine klare Werteorientierung zu fördern, ist es besser, im Unterricht nicht zu viele Wertedebatten anzustoßen. %	5,1	9,3	9,3	7,8	10,2	8,8
Standardfehler	1,6	1,3	1,7	1,4	2,4	1
4) Aufgrund der Entwicklung der Wissenschaft können heute viele kontroverse Themen im Lehrplan gestrichen werden. %	5,7	8,6	5,3	10,4	9,6	7,7
Standardfehler	1,6	1,1	1,1	2,1	1,9	0,9
5) Wenn ungelöste politische Fragen diskutiert werden, ist es die Pflicht der Lehrkraft, Schüler*innen eine klare inhaltliche Orientierung zu bieten. %	52,5	51,7	51,3	55,2	59,1	52,9
Standardfehler	3,9	2,7	2,8	2,6	3,3	1,7
6) Bei vielen kontroversen Fragen gibt es klare curriculare Vorgaben, welche Position unterstützt werden sollte. %	17	18,7	18,6	22,9	25,8	20,9
Standardfehler	2,8	1,8	2,2	2,5	3,3	1,5
7) Lehrkräfte sollten sicherstellen, dass bei kontroversen Fragen verschiedene Positionen fair behandelt werden. %	96,2	97,7	98,6	97,3	95,8	97,4
Standardfehler	1,1	0,6	0,6	0,9	1,4	0,5
8) Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft in kontroversen Diskussionen ist es, dass Schüler*innen auch etwas über wenig beachtete Positionen lernen. %	77,9	76,7	79,3	75,4	80,1	77,9
Standardfehler	5,6	2,1	2,2	3,1	2,4	2,3
9) Für mich ist es wichtiger alle einschlägigen Positionen in einer Diskussion zu erarbeiten als tatsächlich zu einem Ergebnis zu kommen. %	76,6	78,4	75,4	77,6	76,8	77,7
Standardfehler	3,0	1,7	2,5	2,2	2,0	1,3
10) Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft in kontroversen Diskussionen ist es, dass Schüler*innen auch etwas über wenig beachtete Positionen lernen. %	63,8	52,4	61,5	48,4	45,9	53,0
Standardfehler	4,3	2,5	2,7	3,0	3,5	1,7
11) Lehrkräfte sollten auch Positionen, die außerhalb des Grundgesetzes liegen, gleichberechtigt im Unterricht behandeln. %	22,6	18,9	17,0	22,1	21,0	19,9
Standardfehler	5,1	1,9	2,3	3,0	2,6	1,6

Datenquelle: Hahn-Laudenberg / Abs 2024

Unterstützung für die Aussagen 7 bis 10 deuten auf eine Präferenz für eine ausbalancierte Darstellung widersprüchlicher Positionen hin. Einverständnis mit Aussage 11 legt den Schluss nahe, dass das auch für extreme Positionen gilt. Ganz eindeutig liegt die ausgeprägte Präferenz fast aller befragten Lehrenden bei einer *fairen* Behandlung unterschiedlicher Positionen (Aussage 7). Unterschiede zwischen den Gruppen sind kaum zu beobachten. Allerdings fällt

die offenbar etwas größere Neigung von Lehrkräften mit Lehrbefähigung und derjenigen an Gymnasien auf, auch extreme Positionen oder Minderheitsmeinungen zu diskutieren.

Ergebnisse zum Unterrichtsklima aus Sicht der Lernenden

Die in Tabelle S8-3 abgebildeten sechs Frageitems zur Qualität des Unterrichtsklimas beziehen sich teils auf das Verhalten der Lehrkräfte, teils auf das der Lernenden. Das Gelingen des Unterrichtsklimas hängt schließlich nicht allein vom Verhalten der Lehrenden ab. Auch Dispositionen der Schüler/-innen, die ihre allgemeine politische Kompetenz günstig beeinflussen, wirken sich positiv auf das Unterrichtsklima aus, insbesondere ihr politisches Wissen, ihre politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Partizipationsbereitschaft (Hahn-Laudenberg 2019; Godfrey/Grayman 2014; Quintelier/Hooghe 2013; vgl. Indikator S10).

Die Prozentzahlen entsprechen dem Anteil der befragten Lernenden, die angeben, dass das im Kopf der Spalte beschriebene Ereignis *manchmal* oder *oft* (und nicht *selten* oder *nie*) eintritt, wenn im Unterricht „politische oder soziale Themen diskutiert werden“. Der Skalenwert wird auf Grundlage der für alle Teilnehmerländer der ICCS (ohne Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) ermittelten Mittelwerte bestimmt und erstmals in ICCS 2009 auf den Wert 50 kalibriert. Er ist nicht mit den Prozentwerten vergleichbar und eignet sich nur für den internationalen Vergleich. Die Skalenwerte von 52 für Nordrhein-Westfalen und 51 für Schleswig-Holstein legen nahe, dass das Unterrichtsklima etwas offener ausfällt als in der Vergleichsgruppe europäischer Staaten. Außerdem kann man aus den Antworten zum Item in Spalte 2 schließen, dass in den beiden Ländern ein stärker schülerorientierter Unterricht gelingt, in dem sich Lernende eher ermutigt fühlen, selbstständig aktuelle Themen zu diskutieren. Zudem erläutern Lehrkräfte Sachverhalte häufiger multiperspektivisch (Spalte 5) (Hahn-Laudenberg/Abs 2024).

Vier nur in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen eingesetzte Fragen ermöglichen eine nach Schularten differenzierte Untersuchung (siehe Tab. S8-4). Die Prozentzahlen geben den Anteil der Schüler/-innen wieder, die eine bestimmte Unterrichtssituation *manchmal* oder *oft* wahrnehmen, wenn es im Unterricht um politische oder soziale Themen geht. Die Unterschiede zwischen den Schularten weisen bei allen vier Items recht ausgeprägte und vergleichbare Muster auf. In beiden Ländern fühlen sich Lernende insbesondere an Gymnasien deutlich stärker als an den anderen Schularten dazu angeleitet,

► Tab. S8-3 Offenheit des Unterrichtsklimas aus Sicht der Lernenden, Zustimmung zu den Antwortoptionen *manchmal* sowie *oft* in Prozent und summiert

		NW	SH	VG Europa
1	Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen dazu, sich selbst eine Meinung zu bilden. %	77,1	77,1	73,1
	Standardfehler	1,0	1,4	0,2
2	Schüler*innen bringen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion. %	70,3	72,3	44,2
	Standardfehler	1,4	2,8	0,3
3	Schüler*innen äußern ihre Meinung, auch wenn sie eine andere Meinung haben als die meisten anderen Schüler*innen. %	78,8	76,2	72,5
	Standardfehler	1,1	1,6	0,3
4	Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen, mit Menschen zu diskutieren, die andere Meinungen haben. %	57,7	53,9	54,6
	Standardfehler	1,4	1,7	0,3
5	Lehrkräfte erklären im Unterricht verschiedene Sichtweisen auf ein Problem. %	76,0	73,0	65,7
	Standardfehler	1,1	1,6	0,3
6	Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen dazu, ihre Meinungen deutlich zu machen. %	73,3	69,3	76,9
	Standardfehler	1,1	1,8	0,3
	Skalenwert offenes Unterrichtsklima	52,0	51,0	49,4
	Standardfehler	0,3	0,5	0,1

Datenquelle: Hahn-Laudenberg / Abs 2024

soziale Sachverhalte multiperspektivisch zu betrachten. Dieser Befund scheint darauf hinzudeuten, dass der kompensatorische und egalitäre Anspruch schulischer Bildung nicht immer umgesetzt wird. Bei den Lehrenden an den verschiedenen Schularten lassen sich derart ausgeprägte Unterschiede der Einstellungen zum Umgang mit kontroversen Themen nicht beobachten (Vgl.

► **Tab. S8-4** Offenheit des Unterrichtsklimas aus Sicht der Lernenden im Vergleich der Schularten, Zustimmung zu den Antwortoptionen *manchmal* sowie *oft* summiert und in Prozent

	Anteil Lernender %	Lehrkräfte fordern Lernende bei Diskussionen dazu auf, verschiedene Sichtweisen auf ein umstrittenes Thema zu bedenken. %	Standardfehler	Lehrkräfte fordern Lernende dazu auf, sich mit gegensätzlichen Meinungen zu befassen. %	Standardfehler	Lehrkräfte leiten Lernende an, Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu suchen. %	Standardfehler	Lehrkräfte achten darauf, dass Lernende auf Gegenargumente der anderen eingehen. %	Standardfehler
Gymnasium	38,0	71,4	1,7	70,6	2,0	68,9	2,4	80,7	1,6
Integrierte Gesamtschule	28,0	61,5	1,8	60,1	2,2	60,9	1,6	64,3	2,4
Realschule	20,0	58,9	3,2	57,0	2,9	59,2	2,1	62,9	3,3
Sekundarschule	5,0	58,9	1,7	54,5	4,1	59,5	4,7	61,1	3,6
Hauptschule	5,0	55,2	1,3	52,8	2,8	57,5	5,5	58,4	4,6
Förderschule	4,0	56,5	4,0	48,5	2,4	51,1	17,1	56,2	3,0
NW gesamt	100,0	64,5	1,1	62,8	1,2	63,4	1,3	70,1	1,2
Gymnasium	37,0	70,5	1,7	70,2	1,7	69,7	1,7	76,2	2,0
Integrierte Gesamtschule	62,0	57,2	2,3	54,4	1,8	57,3	1,6	60,9	1,8
SH gesamt	100,0	62,6	1,6	60,6	1,3	62,3	1,2	66,8	1,4

Datenquelle: Hahn-Laudenberg / Abs 2024

Tab. S8-2). Dass die Schüler/-innen den Unterricht trotzdem in den hier untersuchten Fällen so unterschiedlich wahrnehmen, sollte empirisch weiter beobachtet werden, um Ursachen und Wirkungen klären zu können.

Die Qualität der politischen Bildung scheint in beiden Bundesländern nicht hinter die europäische Vergleichsgruppe zurückzufallen. Aus Indikator S7 (Partizipationsmöglichkeiten) lässt sich das für die Praxis der schulischen Selbstverwaltung ablesen und aus dem hier präsentierten Indikator S8 für einige Qualitätsmerkmale des Fachunterrichtes ebenso. Über Wahrnehmungen und Einstellungen spiegelt er Unterrichtspraxen, die nicht immer zu den Zielen einer kompensierend wirkenden politischen Bildung passen. An Gymnasien wenden Lehrkräfte moderne Lehr-Lern-Methoden häufiger an, und das Unterrichtsklima wird häufiger als offen wahrgenommen als an anderen Schularten.

Diese Beobachtungen decken sich mit Ergebnissen zu Zusammenhängen zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/-innen, der Wahrnehmung des Unterrichtsklimas (Abs/Moldenhauer 2022: 1385; Deimel u. a. 2020) und den Beobachtungen zu Bildungswirkungen in den Indikatoren S9 (Wissen) und S10 (Partizipation). Beide Indikatoren lassen neben guten Bildungsergebnissen eine im europäischen Vergleich geringere Fähigkeit der Schulen in den beiden Bundesländern erkennen, sozioökonomisch bedingte Nachteile zu kompensieren. Die bildungspolitische und demokratiepolitische Relevanz dieser Befunde ist offensichtlich: sie spricht dafür, entsprechende Erhebungen auch in anderen Bundesländern durchzuführen.

Ausgewählte Ergebnisse:

- Moderne Lehr-Lern-Methoden werden in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien häufiger als an anderen Schularten angewendet.
- Lehrende gehen mit Kontroversität in Nordrhein-Westfalen offener um, wenn sie eine Lehrbefähigung im Ankerfach der politischen Bildung haben.
- Lernende nehmen das Unterrichtsklima in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein offener wahr als in der Vergleichsgruppe europäischer Staaten, und an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen wird das Unterrichtsklima offener wahrgenommen als an anderen Schularten.



S9 – Wissen über das politische System

Politisches Wissen unterstützt die Bildung institutionellen Vertrauens, die Akzeptanz von staatlichen Eingriffen (Schnaudt 2020; Ziemes u. a. 2024) und von Supranationalität (Hahn-Laudenberg/Abs 2020) – jedenfalls in Ländern mit vergleichsweise wenig Korruption. Es stärkt politische Urteils- und Handlungskompetenz, die reflexive Herausbildung von politischen Einstellungen (Lau/Redlawsk 2001; Wolak 2020) und von Toleranz (Ziemes/Abs 2020). Die Debatte um politisches Wissen und seine Vermittlung im Bildungssystem führte über lange Zeit vor allem die US-amerikanische Politikwissenschaft. Erst in den letzten Jahren erschienen auch im deutschsprachigen Raum einige empirische Erhebungen (Weißeno 2022; Oberle 2021). Schulen sind zwar ein zentraler Ort für die Vermittlung politischen Wissens, auf diesen Prozess wirken aber auch unterschiedliche, insbesondere herkunftsbedingte Ungleichheiten der Lernenden ein. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der vorliegende Indikator das politische Wissen von Schüler/-innen in Jahrgangsstufe 8 in zwei Bundesländern mit recht unterschiedlichen Schulsystemen.



Kennziffern:

- Niveau politischen Wissens von Schüler/-innen in Jahrgangsstufe 8 in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, differenziert nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern, kulturellem Kapital des Elternhauses, Migrationsstatus und besuchter Schulart

Datenquellen:

- Daten und Ergebnisse aus der ICCS 2022 zu konzeptuellem Wissen von Schüler/-innen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität (vgl. Hahn-Laudenberg u. a. 2024)



Auf Basis des Wissenstests für die ICCS 2022 quantifiziert der Indikator konzeptuelles politisches Wissen (versus Faktenwissen) und die Fähigkeit, zu argumentieren und politisches Wissen anzuwenden. Der Test umfasste die Inhaltsbereiche gesellschaftliche Institutionen und Systeme, gesellschaftliche Werte, Partizipation und Identität. Insgesamt standen 141 Items zur Verfügung, zusammengefasst in vierzehn Clustern. Jeweils drei Cluster wurden zu vierzehn Varianten des Tests kombiniert, jeweils eine davon lag den Schüler/-innen vor.

Zur Auswertung wurden auf der Skala der Leistungsmessung vier Intervalle definiert, denen sich die Frageitems zuordnen lassen. Wenn Testpersonen, deren Testergebnis am unteren Rand eines Intervalls liegt, ein Item mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 65 % richtig beantworteten, wurde es dem Intervall zugeordnet. So lassen sich Kompetenz-Profile konstruieren, die die Fähigkeiten einer einem Intervall zugehörigen Gruppe aussagekräftiger definieren als die Punktezahl. Die Kompetenzstufe C entspricht 395 bis 478 Punkten. Personen auf oder über diesem Niveau verfügen mindestens über grundlegende Kenntnisse der Prinzipien demokratischer Gleichberechtigung, sozialen Zusammenhalts und individueller Freiheit und können diese auf alltägliche Situationen anwenden. Verhalten kann in Bezug zu voraussichtlichen Ergebnissen gesetzt werden. Über die Ebene individueller Entscheidungen und die Relation zwischen Individuum und Staat kommen sie aber kaum hinaus. Die Kompetenzstufe B (479 bis 562 Punkte) setzt ein vertieftes Verständnis der eigenen Rolle als Staatsbürger/-in voraus und umfasst die Fähigkeit, generalisierende Aussagen über die Rolle individueller Akteure und ihren Einfluss auf das Gemeinwesen und die Welt zu treffen. Personen auf diesem Niveau erkennen die Bedeutung von politischem Wissen und können die Hauptfunktionen zentraler politischer Institutionen (Verfassung, Parlamente) beschreiben. Kompetenzstufe A (563 Punkte und mehr) setzt darüber hinaus die Fähigkeit voraus, soziale und politische Prozesse und ihren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und politischen Institutionen zu erkennen und zu prognostizieren. Positionen können multiperspektivisch und reflektiert auf ihre Motive hin analysiert beziehungsweise begründet werden. Personen auf diesem Kompetenzniveau erkennen auch das Verhältnis von Kontroversität und demokratischen Prozessen (vgl. ausführlich Hahn-Laudenberg u. a. 2024).

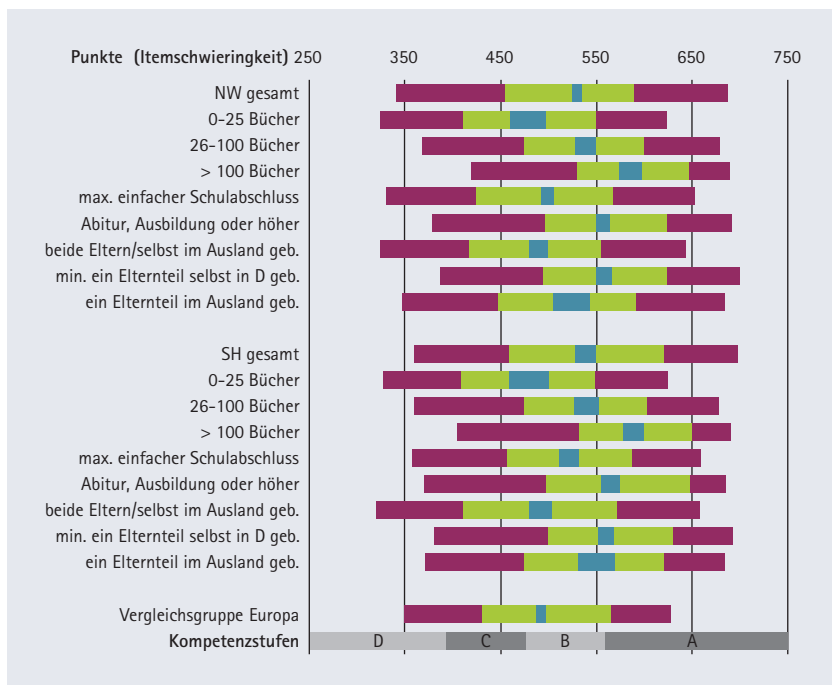


Abbildung S9-1 fasst die Ergebnisse des Tests für die beiden Bundesländer zusammen. Auf einer auf ICCS 2009 basierenden, auf einen internationalen Mittelwert von 500 standardisierten Skala erreichen Lernende in Nordrhein-Westfalen einen Mittelwert von 524 Skalenpunkten. Sie schneiden statistisch signifikant besser ab als das Mittel der europäischen Vergleichsgruppe (509). Ihre Altersgenossen in Schleswig-Holstein erreichen mit 544 Punkten ein noch besseres Ergebnis. Dieses positive Bild trübt in beiden Bundesländern eine große Spannweite zwischen den individuellen Leistungsniveaus, die auch im internationalen Vergleich auffällt. Während in Schleswig-Holstein die stärksten 5 % 700 Punkte und mehr erzielen, kommen 5 % der Leistungsschwächsten auf im Mittel nur 364 Punkte. In Nordrhein-Westfalen erreichen die 5 % der Leistungsstärksten im Mittel 637 Punkte, die Schwächsten 358. Nur in fünf der anderen 22 Teilnehmerstaaten differieren individuelle Leistungsniveaus in ähnlichem oder höherem Maße. Legt man die Standardabweichung von 100 (Nordrhein-Westfalen) und 103 (Schleswig-Holstein) als einen weiteren Indikator für Leistungsunterschiede zugrunde, weist das ebenfalls auf vergleichsweise große Unterschiede hin.

36 % der in Nordrhein-Westfalen Getesteten erreichen die Kompetenzstufe A, 67 % die Kompetenzstufe B. In Schleswig-Holstein schaffen 73 % mindestens die Kompetenzstufe B und 45 % die Stufe A. In sechs der 22 in der ICCS untersuchten Staaten erreicht ein größerer Anteil die Stufe A als in Nordrhein-Westfalen, im Falle Schleswig-Holsteins trifft das nur auf vier zu. Aber auch die Kategorisierung nach Kompetenzstufen belegt eine im internationalen Vergleich breite Streuung der individuellen Leistungsniveaus (Hahn-Laudenberg u. a. 2024: 45 ff.).

Wenn diese Ungleichheit beim politischen Wissen bestimmte Bevölkerungsgruppen systematisch stärker betrifft, widerspricht dies einer wesentlichen Prämisse demokratischer Verfasstheit. Bürgerinnen und Bürger sollten nicht nur gleiche Rechte, sondern auch gleiche Chancen zur Partizipation haben. Strukturelle Unterschiede in der Ausstattung mit politischem Wissen, die beispielsweise mit Geschlecht, sozioökonomischem Status, Bildungsniveau oder ähnlichen Merkmalen korrelieren, können Strukturen der politischen Ungleichheit in Demokratien verfestigen. Dem deutschen Bildungssystem wird zudem generell häufig attestiert, soziale Schichtzugehörigkeit zu reproduzieren (z. B. Pessl-Falkensteiner u. a. 2023; Blossfeld u. a. 2022). Wenn der Verlauf von Lebensbiografien zu einer systematisch ungleichen Vermittlung politischen Wissens führt, wäre das demokratiepolitisch besonders problematisch (vgl. Indikatoren S1, S2).

► **Abb. S9-1** Politisches Wissen, Elternhaus, kulturelles Kapital, Bildung und internationale Herkunft



Anmerkung: Die farbigen Segmente in den Balkendiagrammen repräsentieren die Perzentile 5 bis 25 %, 26 bis 75 % und 76 bis 95 %. Das mittlere graublaue Segment dem Mittelwert $\pm$ 2 Standardfehler.
 Datenquelle: Hahn-Laudenberg u. a. 2024: 60, 70.

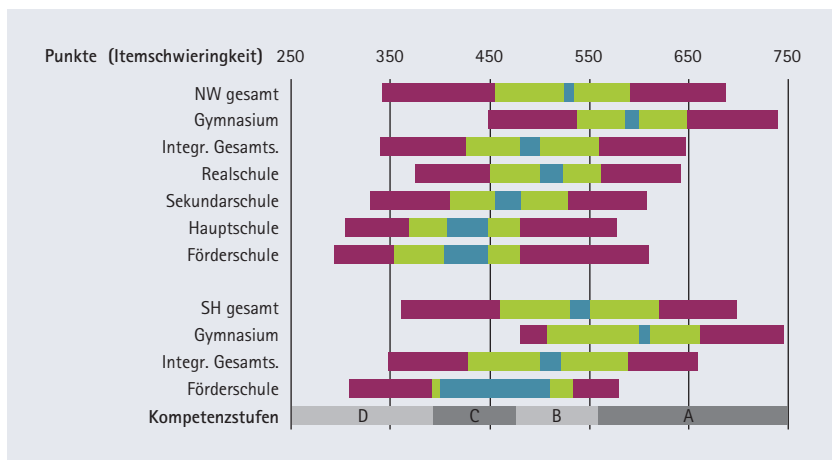
Die Daten der ICCS 2022 lassen weder in Nordrhein-Westfalen noch in Schleswig-Holstein signifikante Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* in Bezug auf ihr politisches Wissen erkennen (Hahn-Laudenberg u. a. 2024: 70). Im Bericht 2016 waren in Nordrhein-Westfalen bessere Werte bei Mädchen gemessen worden (Hahn-Laudenberg/Abs 2017). Allerdings wird 2022, wie schon 2016, ein enger Zusammenhang zwischen der Ausstattung mit politischem Wissen, dem sozioökonomischen Status und dem *kulturellen Kapital* der Familien erkennbar. Als Indikator für dieses Kapital dient die Zahl der Bücher, die nach Aussage der Jugendlichen im Elternhaus vorzufinden sind. Eine Differenzierung zwischen kulturell schwächeren Haushalten mit maximal

25 Büchern und kulturell bessergestellten mit mehr als 25 ergibt, dass Testpersonen aus als kulturell schwächer eingruppierten Haushalten (35 % des Teilsamples für Nordrhein-Westfalen) im Mittel 482 Punkte erreichen, solche aus kulturell besser gestellten 558 Punkte (65 %). In Schleswig-Holstein beträgt das Verhältnis 484 (27 %) zu 567 Punkten (73 %), die Differenz 83 Punkte. In der europäischen Vergleichsgruppe erreichen Jugendliche aus Haushalten mit maximal 25 Büchern 466 Punkte (34 %) versus 533 Punkte (66 %). Die Differenz beträgt damit 67 Skaleneinheiten, sie ist nur in drei von 22 Vergleichsstaaten größer als in Schleswig-Holstein. Relevant ist auch der höchste Bildungsabschluss der Eltern. In Nordrhein-Westfalen erzielen Personen, deren Eltern maximal über einen einfachen Schulabschluss verfügen, im Mittel 495 Punkte, mit Abitur oder Ausbildung 552 Punkte, in Schleswig-Holstein sind es 519 bzw. 561 Punkte.

Einen ebenfalls spürbaren Effekt hat die Variable *internationale Geschichte*. Lernende, die selbst sowie mindestens eines ihrer Elternteile in Deutschland geboren sind, erreichen in Schleswig-Holstein im Mittel 558 Punkte. Wenn die Person selbst und/oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden, erreichen sie im Schnitt rund 70 Punkte weniger (489). Auch in Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich die mittlere Leistung aller (Teil-)Gruppen signifikant. Sind beide Eltern und/oder die Person selbst im Ausland geboren, werden 486 Punkte erreicht, stammt nur maximal ein Elternteil aus dem Ausland, 554 Punkte – also 68 mehr. Bei der europäischen Vergleichsgruppe fällt die Differenz zwischen Personen mit und ohne internationale Geschichte mit durchschnittlich 44 Punkten deutlich niedriger aus. Diese Unterschiede kann man allerdings nicht allein der Migrationserfahrung zuschreiben, da Familien mit internationaler Geschichte im Mittel meist auch sozioökonomisch schlechter gestellt sind. In allen beobachteten Ländern verringern sich migrationsbezogene Effekte um ungefähr ein Drittel, wenn der sozioökonomische Status berücksichtigt wird, in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein von 68 bzw. 70 auf jeweils 45 Skaleneinheiten.

Schulische politische Bildung sollte herkunftsbezogene Nachteile ausgleichen. Allerdings zeigen sich in beiden Bundesländern in ihrer Struktur erwartbare, in ihrem Ausmaß aber auffällig große Gefälle zwischen verschiedenen Schularten (siehe Abb. S9-2). In Nordrhein-Westfalen erreichen unter Gymnasiast/-innen, die hier 38,8 % der Schüler/-innen ausmachen, mehr als 50 % die Kompetenzstufe A oder einen Mittelwert von 588 Punkten (Abb. S9-2), in Schleswig-Holstein 608. Damit hebt sich dieser Schultyp deutlich erkennbar

► Abb. S9-2 Politisches Wissen und Schulbesuch



Anmerkung: Die farbigen Segmente in den Balkendiagrammen repräsentieren die Perzentile 5 bis 25 %, 26 bis 75 % und 76 bis 95 %. Das mittlere graublaue Segment dem Mittelwert ± 2 Standardfehler.

Datenquelle: Hahn-Laudenberg u. a. 2024: 60, 70.

von allen anderen ab. An Integrierten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen liegen die Mittelwerte bei 490 und an Realschulen bei 507 Punkten. Damit schaffen zusammen 47,3 % der Lernenden dieser Alterskohorte nur die Kompetenzstufe B. Aus der Alterskohorte besuchen 14,4 % Sekundarschule, Hauptschule oder Förderschule, hier wird im Mittel mit 472, 432 und 427 Punkten nur die Kompetenzstufe C erreicht. An Haupt- und Förderschulen verfügen also drei Viertel und an Sekundarschulen mehr als die Hälfte nicht über die erforderlichen Kompetenzen für ein konzeptuelles Verständnis von repräsentativer Demokratie und ihrer eigenen Rolle in sozialen Prozessen. Im viel stärker zweigliedrig aufgebauten Schulsystem Schleswig-Holsteins fällt die Streuung nicht wesentlich geringer aus. An Gymnasien werden im Mittel 608 Punkte erreicht, der Anteil der Lernenden mit Kompetenzniveau B oder C ist kleiner als in Nordrhein-Westfalen. Dagegen fällt das breite Leistungsspektrum an der Integrierten Gesamtschule auf, die in Schleswig-Holstein 62,8 % aller Schüler/-innen der Altersgruppe aufnimmt. Zwar ist hier der Mittelwert mit 508 ein wenig höher als in Nordrhein-Westfalen, aber ein größerer Anteil verfügt nur über Kompetenzen der Stufe A.

Die Gesamtheit der Lernenden verfügt zwar über ein im europäischen Vergleich relativ hohes Wissensniveau. Neben den relativ guten Durchschnittswerten stehen aber erwartbare Muster der Ungleichheit, die das Schulsystem nicht hinreichend kompensiert. Das kann bildungspolitisch und demokratiepolitisch nicht zufriedenstellen. Im internationalen Vergleich waren die Schulen in beiden Ländern offenbar bis zur achten Klasse wenig erfolgreich darin, herkunftsbedingte Nachteile der Lernenden auszugleichen.

Die Relevanz dieser Ergebnisse für die anderen Bundesländer lässt sich aufgrund der föderalen Unterschiede nicht zuverlässig bestimmen. Die Ergebnisse gelten zudem für Schüler/-innen der achten Jahrgangsstufe, die in der Regel noch zwischen zwei und fünf Jahren eine Schule besuchen werden. Allerdings belegen die Resultate den dringenden Bedarf, den Erwerb von politischem Systemwissen im Rahmen der schulischen politischen Bildung systematisch empirisch zu beobachten. Ein vollständigeres Bild der Wirkungen des Bildungssystems erhält man erst, wenn man mehr Bundesländer und den Wissensstand beim ersten Verlassen der allgemeinbildenden Schulen einbezieht.

Ausgewählte Ergebnisse:

- Die Gesamtgruppe der Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein zeigt gemessen an der Vergleichsgruppe europäischer Staaten ein relativ hohes Wissensniveau.
- Es besteht eine ausgeprägte Koinzidenz zwischen dem Wissensniveau und dem Bildungsabschluss sowie dem kulturellen Kapital des Elternhauses, wie auch zwischen dem Wissensniveau und einer internationalen Herkunft sowie dem kognitiven Anspruchsniveau der besuchten Schule.



S10 – Partizipation und Partizipationsbereitschaft

Partizipationsbereitschaft ist ein Konstrukt, das sich von realisierter Partizipation unterscheidet. Der Begriff Partizipationsbereitschaft steht für die Bereitschaft oder subjektive Erwartung, zukünftig Handlungen auszuführen, die sich intentional auf politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse bzw. die Herbeiführung allgemeinverbindlicher Regelungen beziehen (vgl. Deimel 2023). Modellierungen der Partizipationsbereitschaft liegt oft die Theorie des geplanten Handelns (Fishbein/Ajzen 2010) oder das Wert-Erwartungsmodell (Wigfield/Eccles 2000) zugrunde. Diese Modelle definieren unter anderem subjektive Wertvorstellungen (wie Interesse an Politik) und eigene Einstellungen gegenüber politischem Handeln (wie Erwartungen an die eigene Wirksamkeit) als Motive für die Partizipationsbereitschaft einer Person (Levy/Akiva 2019). Die Verhaltensabsicht gilt als Voraussetzung realen Verhaltens, also späterer Partizipation (Eckstein u.a. 2013). Der Kausalzusammenhang ist enger, wenn die realisierte Partizipation mit kürzerer zeitlicher Frist auf die Messung der Partizipationsbereitschaft folgt (Inkinen/Saari 2019) und schwankt erheblich zwischen den verschiedenen Partizipationsformen, Gruppen und Kontexten

Kennziffern:

- Rückblick auf schulische Partizipation durch Lernende in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein im internationalen Vergleich und differenziert nach Schularten
- Bereitschaft zu zukünftiger schulischer Partizipation in diesen Ländern und im internationalen Vergleich
- Bereitschaft zu zukünftiger politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation, auch im internationalen Vergleich

Datenquellen:

- Daten und Ergebnisse aus ICCS 2022 zu Partizipation in der Schule (Deimel u.a. 2024) und in der Politik (Deimel/Hahn-Laudenberg 2024)



(vgl. Deimel/Hahn-Laudenberg 2017). Umgekehrt stärkt die Wahrnehmung eigener bereits realisierter und wirksamer Partizipation die Bereitschaft zu zukünftiger Partizipation (Born u.a. 2015). Erfahrungen mit Partizipation im schulischen Kontext wirken positiv auf die politische Partizipationsbereitschaft (Franz 2016). Beteiligen sich junge Menschen in der Schule, scheinen sie auch außerhalb aktiver zu sein (Rieker u. a. 2016; Schwanenflügel 2015). Realisierte Partizipation ist daher sowohl Ergebnisdimension als auch prädiktive Variable. Ihre Beobachtung erlaubt Aussagen über Bildungsergebnisse wie auch über den Bildungsprozess selbst. Systematische Beobachtungen haben auch bildungspolitische Implikationen, da sie dazu beitragen können, die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften weiterzuentwickeln und ihre Praxis zu verbessern. Die Vermittlung von Fachwissen allein eignet sich schließlich nur eingeschränkt dazu, Interesse an Politik zu wecken (Holbein/Hillygus 2020).

Schule kann grundsätzlich ein wichtiger Ort und Ausgangspunkt für Partizipationserfahrungen sein. Sie sollte auch herkunftsbedingte Ungleichheiten bei solchen Erfahrungen und Dispositionen kompensieren. Schulverfassungen und Beteiligungsrechte sowie partizipative Kulturen und Praktiken vor Ort können Partizipation fördern und ausbauen. Für die Beurteilung der Ergebnisse schulischer politischer Bildung dient die Partizipationsbereitschaft Jugendlicher auch deshalb als ein aussagekräftiger Indikator, weil ihnen viele typische und wichtige politische Partizipationsformen (insbesondere das aktive und passive Wahlrecht) noch nicht offenstehen (vgl. Deimel 2023). Der vorliegende Indikator bietet deshalb eine Ergänzung zu den Indikatoren S5 und S7. Er liefert repräsentative Daten einer Erhebung unter Achtklässler/-innen in zwei Bundesländern, die Auskunft geben zu ihren bisherigen Partizipationserfahrungen und ihrer Partizipationsbereitschaft in schulischen und außerschulischen, politischen und zivilgesellschaftlichen Kontexten.



Das dem Indikator zugrundeliegende Sample entstammt der ICCS 2022. Sieben Frage-Items erfassen die bereits realisierte schulische Partizipation (siehe Tab. S10-1), die Jugendlichen antworteten mit einem dreistufigen Format („Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“, „Ja, ich habe das getan, aber es ist mehr als ein Jahr her“, „Nein, ich habe das nie getan“). Die Studie operationalisiert die Bereitschaft zu zukünftiger Partizipation im schulischen Kontext durch vier potenzielle Aktivitäten (siehe Tab. S10-2), zu denen sich die Befragten in einem vierstufigen Antwortformat verhalten sollten. Sie gaben an, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie diese Aktivitätsoptionen

wahrnehmen würden (*Sehr wahrscheinlich, Ziemlich wahrscheinlich, Nicht so wahrscheinlich, Gar nicht wahrscheinlich*). Die Bereitschaft zu zukünftiger Partizipation wurde durch zwanzig Frage-Items (vgl. Tab. S10-3) bei vergleichbarer Vorgehensweise und gleichem Antwortformat ermittelt. Die in den Tabellen S10-1 und S10-2 angegebenen Skalenwerte orientieren sich an Skalen, die auf Basis der internationalen Mittelwerte in ICCS 2016 auf den Wert von 50 standardisiert wurden. Wie auch in den anderen Indikatoren sind diese Werte nicht mit den Prozentzahlen vergleichbar und dienen nur dem internationalen Vergleich.

Ergebnisse

Fasst man alle hier betrachteten Formen realisierter Partizipation im schulischen Kontext zusammen, unterscheiden sich Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein nur relativ geringfügig vom europäischen Durchschnitt. Nordrhein-Westfalen erreicht einen Skalenwert von 50,1, Schleswig-Holstein 51,1, die Vergleichsgruppe 49,6 (siehe Tab. S10-1; Spalte 8). Betrachtet man einzelne Partizipationsformen, zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede. Inner- und außerhalb des Unterrichts bieten sich den Lernenden wenig regulierte und institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten, beispielsweise projektbezogene Formate. Dem stehen stark institutionalisierte Formen gegenüber, insbesondere die Schülervertretung. Sie wird in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein signifikant häufiger genutzt als in den europäischen Vergleichsländern. Das legt die Zahl der Schüler/-innen nahe, die in den letzten 12 Monaten Klassen- oder Schülersprecher/-in wählten oder für ein solches Amt kandidierten (Spalten 2 und 5). Jedoch fallen diese Werte überraschend niedrig aus, da die Schulgesetze beider Bundesländer jährliche Wahlen bindend vorschreiben (vgl. Indikator S5). Bemerkenswert ist auch die relativ geringe Bedeutung von wenig institutionalisierten Partizipationsformen, beispielsweise der Teilnahme an einer organisierten Debatte (Spalte 1). Weiterhin berichten die Befragten erheblich seltener als der europäische Durchschnitt von einer Teilnahme an schulischen Aktionen zum Umweltschutz (Spalte 6).

Die Beteiligung an Formen regulierter und institutionalisierter politischer außerschulischer Partizipation (z. B. Parteimitgliedschaft oder Wahlbeteiligung) nimmt mit Einkommen und Bildung zu (vgl. Bödeker 2012). Einen Fokus auf die stärker regelhaften und institutionalisierten Partizipationsformen kann man zwar als zu eng kritisieren (vgl. Schwanenflügel 2015). Es ist aber

► **Tab. S10-1** Wahrnehmung zurückliegender schulischer Partizipation durch Schüler/-innen, Anteil Schüler/-innen für die Antwortkategorie „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“, in Prozent und Skalenwerten

	NW	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Realschule	Sekundarschule	Hauptschule	Förderschule	SH	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Förderschule	VG Europa
Anteil der Lernenden %		38	28	20	5	5	4		37	62	1	
Bei einer organisierten Debatte mitdebattiert %	11,5	16,4	7,4	7,5	6,9	14	8	11,8	16	9,4	7,5	30,4
Standardfehler	0,9	1,8	1,1	1,5	2,4	3,1	2,2	1,2	1,9	1,5	10,4	0,3
Eine*n Klassen-sprecher*in oder eine*n SV-Vertreter*in gewählt %	65,8	75,8	58,1	64,6	56,9	51,7	44,6	71,6	81,3	66,1	57,4	50,2
Standardfehler	1	1,4	1,8	2	4,2	2,2	17,8	1,6	1,9	2,3	4,4	0,5
Eine Entscheidung darüber mit getroffen, wie die Schule geführt wird %	15,7	16,3	13,7	15,4	18,8	16,4	20,3	19,9	20,2	19,1	50	17,3
Standardfehler	0,8	1,5	1,1	1,6	2,5	4,4	7	1,2	1,4	1,6	5	0,2
An einer Diskussion in einer Schülerver-sammlung teilgenommen %	16,6	15,7	16	19,1	13,7	16,8	22,6	19,3	13,9	21,7	62,4	18
Standardfehler	0,8	1,2	1,7	2,1	2,4	3,5	4	1,4	1,8	1,9	11	0,2
Dich als Kandidat*in zur Wahl als Klassen-sprecher*in oder SV-Vertreter*in aufstellen lassen %	26,6	27,1	23,4	28,4	24,9	31,8	31,1	32,1	32,1	31,5	64,9	20,6
Standardfehler	0,9	1,6	1,7	2	2,2	2,9	9,8	1,5	1,6	2,2	7,3	0,2
An einer Aktion teilgenommen, um die Schule umwelt-freundlicher zu machen %	11,3	12,3	9,7	12,7	8	10	11,2	17	18,8	15,5	42,4	18,4
Standardfehler	0,9	1,8	1,4	2	1,9	1,8	2,2	1,7	2,1	2,3	18,7	0,3
Einen Beitrag über ein soziales, oder politisches Thema für die Schüler-zeitung oder Schul-Höme-page geschrieben %	3,7	4,3	3	3,3	2,7	3,9	5,9	3,1	2,5	3,1	17,5	6,6
Standardfehler	0,4	0,8	0,7	0,9	0,9	1,6	1,4	0,6	0,8	0,8	11,9	0,2
Skalenwerte zurückliegende schulische Partizipation gesamt	50,1							51,1				49,6
Standardfehler	0,2							0,3				0,1

Anmerkung: Die in Spalte 8 angegebenen Skalenwerte orientieren sich an Skalen, die auf Basis der internationalen Mittelwerte in ICCS 2016 auf den Wert von 50 standardisiert wurden.

Datenquelle: Deimel u.a. 2024

unbestritten, dass Partizipation und Bildung in Wechselwirkung stehen und dass das Schulsystem Ungleichheiten nicht replizieren sollte. Schüler/-innen mit geringerem sozioökonomischem Status berichten allerdings, seltener partizipiert zu haben (Hoskins u. a. 2017). Neben diesem Faktor beeinflussen auch politisches Wissen (Damiani/Caponera 2018), Vertrauen in die eigene allgemeine und politische Selbstwirksamkeit oder der Besuch unterschiedlicher Schularten (beispielsweise in Deutschland und Dänemark) die Partizipationsbereitschaft (Hoskins u. a. 2017). Eine verbindliche und als Fachunterricht organisierte politische Bildung kann herkunftsbedingte Unterschiede bei der Bereitschaft, sich an Wahlen zu beteiligen, teilweise kompensieren. Eher fakultative Angebote und ein als kontrovers und offen wahrgenommenes Unterrichtsklima stärken dagegen die Partizipationsbereitschaft vor allem sozial Privilegierter und haben keine kompensierenden Effekte (Hoskins u. a. 2017; vgl. Indikator S9).

Zu den obigen Befunden passt, dass in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein an Gymnasien deutlich häufiger von Wahlen zu Klassensprecher/-innen und Schülervertretung berichtet wird als an den übrigen Schularten. Realschulen in Nordrhein-Westfalen erreichen hier einen durchschnittlichen Wert, die weiteren Schulformen einen unterdurchschnittlichen. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Teilnahme an organisierten Debatten. Für beide Kategorien

► **Tab. S10-2** Bereitschaft zu zukünftiger schulischer Partizipation, Anteil der Schüler/-innen, die die Antwortkategorien *sehr wahrscheinlich* und *ziemlich wahrscheinlich* gewählt haben, in Prozent und Skalenwerten

	Klassensprecher/ SV-Vertreter gewählt, %	Standardfehler	Themen bezogener Schülergruppe beitreten	Standardfehler	Kandidatur Klassensprecher/ SV, %	Standardfehler	Kandidatur Klassensprecher/ SV, %	Standardfehler	Skalenwert Bereitschaft schulische Partizipation gesamt	Standardfehler
NW	80,1	1	59,3	1,2	43,3	1,1	47,3	1,2	48,7	0,3
SH	85,6	1,2	59,8	1,7	44,5	1,5	48,6	1,7	49,3	0,3
VG Europa	73,9	0,2	62,4	0,2	43,2	0,3	49	0,3	48,2	0,1

Anmerkung: Die angegebenen Skalenwerte orientieren sich an Skalen, die auf Basis der internationalen Mittelwerte in ICCS 2016 auf den Wert von 50 standardisiert wurden.

Datenquelle: Deimel u. a. 2024

► Abb. S10-3 Bereitschaft zu außerschulischer Partizipation, Wahrscheinlichkeit in Prozent und Skalenwerten

	NW	Standard- fehler	SH	Standard- fehler	VG Europa	Standard- fehler
Wahrnehmung des Wahlrechts und Vorbereitungen						
Anteil der Schüler/-innen, die die Antwortkategorien „Ich werde das sicher tun“ und „Ich werde das wahrscheinlich tun“ gewählt haben (in %) und Skalenwerte						
Teilnahme kommunale Wahlen %	57,9	1,4	60,3	1,8	76,9	0,2
Teilnahme Bundestagswahl %	72,9	1,2	77,5	1,5	77,3	0,3
Informationssuche Kandidat/-innen %	72	1,1	76,9	1,7	74	0,3
Teilnahme Landtagswahlen %	62,5	1,3	66,9	1,6	63,8	0,2
Teilnahme Europawahl %	62,7	1,2	66,3	1,6	61,1	0,3
Skalenwert Wahlbezogene Partizipationsbereitschaft*	46,9		47,8		48,8	
Engagement/ Unterstützung politischer oder sozialer Organisationen						
Anteil der Schüler/-innen, die die Antwortkategorien „Ich werde das sicher tun“ und „Ich werde das wahrscheinlich tun“ gewählt haben (in %) und Skalenwerte						
Wahlkampagne unterstützen %	50,6	1,2	53	1,5	40,8	0,3
Partei beitreten %	19,3	0,9	21,9	1,3	23,4	0,3
Gewerkschaft beitreten %	19,2	0,9	21,4	1,6	27,8	0,3
kandidieren Kommunalwahl %	13,8	0,8	12,8	1,3	22,6	0,3
sozialer oder polit. Organisation beitreten %	27,9	1,1	31,4	1,7	29,7	0,2
Skalenwert institutionenbezogene Partizipationsbereitschaft*	48,5		49		49,5	

fallen die Ergebnisse für Schleswig-Holstein ähnlich aus. Bei den weiteren, unregelmäßigeren und institutionell schwächer verankerten Formen von Partizipation scheint die Varianz zwischen den Schularten weniger stark zu sein. Eine auffällige Ausnahme machen die Förderschulen in Schleswig-Holstein, die die Lernenden in verschiedene Typen von Partizipation offenbar besser einzubinden verstehen.

Die Bereitschaft zu zukünftiger Partizipation in der Schule ist mit Skalenwerten von 48,7 und 49,3 bei Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein etwas stärker als bei der europäischen Vergleichsgruppe (48,2) (vgl. Tab. S10-2). Signifikant höher liegt in Nordrhein-Westfalen und vor allem in Schleswig-Holstein der Anteil derer, die sich an einer Wahl zur

	NW	Standard- fehler	SH	Standard- fehler	VG Europa	Standard- fehler
problembezogene Partizipation						
Anteil der Schüler/-innen, die die Antwortkategorien „Ich werde das sicher tun“ und „Ich werde das wahrscheinlich tun“ gewählt haben (in %) und Skalenwerte						
politische und soziale Probleme diskutieren %	69,4	1,1	72,8	1,5	63	0,3
Abgeordnete kontaktieren %	21,4	0,8	22,2	1,5	33,5	0,3
Teilnahme friedliche Demo %	43,7	1,6	50,3	2,2	45,8	0,3
Unterschriften sammeln %	43,6	1,2	44,1	1,7	45	0,2
Teilnahme Online-Diskussion %	44,2	1	47,4	1,5	41,9	0,2
Online-Kampagne organisieren %	24,2	1,2	20,9	1,5	33,1	0,2
Skalenwert problembezogene Partizipationsbereitschaft **	47,6		48,3		48,2	
zivilier Ungehorsam						
Anteil der Schüler/-innen, die die Antwortkategorien „Ich werde das sicher tun“ und „Ich werde das wahrscheinlich tun“ gewählt haben (in %) und Skalenwerte						
Protestsprüche sprühen %	17	0,9	16,5	1,3	23,5	0,3
Verkehrsblockade %	14,3	0,8	12,3	1	20,5	0,3
Besetzung öffentlicher Gebäude %	14,2	0,9	11,6	1,2	19,9	0,2
Schulstreik %	36,5	1,2	43,5	2	46,2	0,3
Skalenwert zivil ungehorsame Partizipationsbereitschaft **	47,8		47,2		50,2	

Anmerkung: Die angegebenen Skalenwerte orientieren sich an Skalen, die auf Basis der internationalen Mittelwerte in ICCS 2009 (*) beziehungsweise 2016 (**) auf den Wert von 50 standardisiert wurden.

Datenquelle: Deimel und Hahn-Laudenberg 2024

Klassensprecherin oder zum Klassensprecher bzw. der Schülervertretung beteiligen wollen. Spiegelbildlich zur realisierten Partizipation fällt die Bereitschaft zu spontaner anlassbezogener Partizipation relativ geringer aus als in der europäischen Vergleichsgruppe.

Bei der Partizipationsbereitschaft im außerschulischen Raum kann man vier Typen unterscheiden: 1) Wahrnehmung des aktiven Wahlrechts und Vorbereitungen dazu, 2) Engagement in oder Unterstützung von politischen oder

sozialen Organisationen, 3) problembezogene Partizipation mit unterschiedlichen Formen und spezifischen Anlässen und 4) Formen des sogenannten zivilen Ungehorsams.

Die Daten zeigen, dass Jugendliche in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein etwas seltener als der Durchschnitt ihrer Altersgenossen in anderen europäischen Ländern erwarten, ihr passives Wahlrecht wahrzunehmen – besonders bei Kommunalwahlen (siehe Tab. S10-3). Allerdings halten sie es für wahrscheinlicher, dass sie Wahlkampagnen unterstützen. Ihre Bereitschaft, sich in Bezug auf Organisationen zu beteiligen, und ihre Haltung gegenüber problembezogener Partizipation sind unauffällig, mit Ausnahme der hohen Bereitwilligkeit, soziale oder politische Probleme zu diskutieren. Schwach ausgeprägt ist die Bereitschaft zu zivilem Ungehorsam.

Man kann festhalten, dass die Partizipation in der Schule hinsichtlich der sozialen Selektivität die Verhältnisse im außerschulischen politischen System wenigstens teilweise widerspiegelt. Partizipationsverhalten und Partizipationsbereitschaft weichen bei den betrachteten deutschen Schüler/-innen nicht wesentlich von denen anderer europäischer Staaten ab. Angesichts des obligatorischen Charakters der Organe der Schülervertretung und ihrer positiven Bewertung durch die Lernenden (siehe Indikator S7), wäre eine höhere Zahl derer zu erwarten, die berichten, an Wahlen dazu teilgenommen zu haben. Hier könnte eine bessere Vorbereitung der Lernenden auf die Aktivitäten in der Schülervertretung notwendig sein. Auf der Ebene des Unterrichts beziehungsweise der Klasse und auf der Schulebene könnte man die weniger institutionalisierten Partizipationsformen stärken, um den veränderten Partizipationspräferenzen von Jugendlichen entgegenzukommen (Schwanenflügel 2015).



Ausgewählte Ergebnisse:

- Das Partizipationsverhalten und die Partizipationsbereitschaft weichen in den beiden betrachteten Bundesländern nicht wesentlich von Ergebnissen zu anderen europäischen Staaten ab.

3.3 Fazit

Seit einigen Jahren beobachten Teile von Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft gesellschaftliche Entwicklungen, die sie als potenzielle Bedrohung für die Funktionsfähigkeit der demokratischen Ordnung beurteilen. Wie in früheren Phasen zunehmender gesellschaftlicher Spannungen häufen sich auch heute Forderungen nach einer quantitativen und qualitativen Stärkung der politischen Bildung, nicht zuletzt in der Schule (vgl. Sendzik u.a. 2024). Sie zielen unter anderem darauf, Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden in ihrer Schule auszubauen und einen durchgehenden, zeitlich erweiterten Unterricht im Ankerfach der politischen Bildung zu gewährleisten. Lehrkräfte mit Lehrbefähigungen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sollen „genauso vorrangig“ eingestellt werden wie solche mit Qualifikation im MINT-Bereich (BMFSFJ 2020: 570; SWK 2024: 12, 30 f.). Das vorliegende Kapitel des Pilotberichts hat exemplarisch deutlich gemacht, dass ein dauerhaftes Monitoring der Situation der politischen Bildung im Bildungsbereich Schule diese Diskussionen längerfristig begleiten und informieren kann.

Die schulische politische Bildung kann einiges zu einer stabileren und inklusiveren Gestaltung der demokratischen Ordnung beitragen. Eine längere Schulbildung scheint sich generell positiv auf das Partizipationsverhalten auszuwirken, etwa bei der (selbstberichteten) Wahlbeteiligung. Sie stützt demokratiefördernde Einstellungen im Erwachsenenalter (vgl. etwa Bömmel/Heineck 2023; Lindgren u. a. 2019). Allerdings beeinflussen auch Faktoren wie familiäre Herkunft, die besuchte Schulart oder Spezifika der individuellen Schule – wie beispielsweise die soziale Zusammensetzung der Gesamtheit der Schüler/-innen – den Prozess des Lernens, die Entwicklung politischer Teilhabe und die politischen Einstellungen (vgl. Böhm-Kasper 2006; Bruch/Soss, 2018; Deimel 2023 und die Indikatoren S7 bis S10). Der positive Einfluss politischer Bildung auf die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die Demokratie begünstigen, oder auf die Aneignung politischen Wissens fällt daher in verschiedenen Lernendengruppen unterschiedlich aus. Insofern ist eine Gleichbehandlung der jungen Bürgerinnen und Bürger in der schulischen politischen Bildung noch nicht erreicht.

Die im Schulkapitel des Berichts erfassten *Gelegenheitsstrukturen* setzen sich deshalb – auch bei günstiger Ausprägung – nicht automatisch in bessere Lernresultate um. Das ist zu beachten, wenn man Daten zum Umfang des vorgesehenen Fachunterrichtes betrachtet (wie in den Indikatoren S1, S2 und S4). Zukünftig sollte ein Monitoring daher weitere dieser Strukturen sowie insbesondere sozioökonomische Merkmale der Lernenden an den Schularten und in den Bundesländern einbeziehen. Es sollte auch die Berechnung der vorgesehenen Unterrichtszeit weiterentwickeln und die Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächer daraufhin untersuchen, mit welchem Schwerpunkt und Umfang Kompetenzen für die politische Bildung außerhalb des Ankerfaches der politischen Bildung, vor allem in Geschichte und Geografie, vermittelt werden sollen. Das verbessert auch die Aussagekraft der Angaben zur Lernzeit, die für politische Bildung vorgesehen ist. Nicht zuletzt kann man so das Argument prüfen, dass andere Fächer eine niedrige Stundenzahl für das Ankerfach der politischen Bildung kompensieren, indem sie auch dafür einschlägiges Wissen und Können vermitteln. Solche Curriculumanalysen für das Ankerfach und komplementäre Fächer sollten auch nach Schultypen differenzierte Daten liefern und abbilden, ob und wie stark die bildungspolitischen Vorgaben strukturell variieren.

Auf der Ebene der *Prozesse* wäre zukünftig vor allem eine breitere Erfassung der Unterrichtspraxis wünschenswert. Die im Indikator S6 präsentierte Länderfallstudie zeigt, dass die schulische Umsetzung von den politischen Vorgaben erheblich abweichen kann, wenn zum Beispiel das Verhältnis von vorgegebenem und tatsächlich realisiertem Unterrichtsumfang betrachtet wird. Indikator S8 macht deutlich, in welchem Maße der Unterricht im Hinblick auf einige Qualitätsmerkmale und die formale Qualifikation der Lehrkräfte variieren kann. Obwohl für das Monitoring in diesem Fall bereits leicht formalisierbare Informationen ausreichen, variiert die Erhebungspraxis der Länder so stark, dass länderübergreifende Vergleiche nur unvollständig beziehungsweise nur mit großem Aufwand zu erstellen sind. Der Erfolg schulischer politischer Bildung basiert in erheblichem Maße auf der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts im Mikrosystem der Schule. Das bezieht sich auf die Kultur der sozialen Interaktion an der Schule im Allgemeinen und die Partizipation der Lernenden an der Selbstverwaltung der Schule im Besonderen. Der Indikator S7 repräsentiert, wie Lernende und Lehrende die Qualität der schulischen Partizipation wahrnehmen. Der Indikator S8 wiederum zeigt die Qualität der eingesetzten Unterrichtsmethoden und des Diskussionsklimas im Unterricht



jeweils für Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein auf. Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass von den Lernenden als umfangreich(er) wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten die Zufriedenheit mit der Schule, die Wahrnehmung ihrer demokratischen Verfasstheit und Wirksamkeit ihrer Demokratiebildung fördern (Meusburger 2023).

Die Daten für die beiden Bundesländer erlauben, die Bildungsergebnisse nach sozialen Merkmalen und besuchten Schulen zu differenzieren. Der Indikator S9 fokussiert das politische Wissen der verschiedenen Gruppen von Schüler/-innen, der Indikator S10 berichtet über das gegenwärtige politische Partizipationsverhalten innerhalb und außerhalb der Schule und die Bereitschaft zu zukünftigem partizipativem Engagement. Wie schon bei den Indikatoren S7 und S8 betont, ist auch bei S9 und S10 eine Verbreiterung der Datenbasis nötig. Dann können im Monitor die Zusammenhänge zwischen gemessenen Gelegenheitsstrukturen und Bildungsergebnisse untersucht werden.

Interpretiert man die hier vorgelegten Befunde, muss der Kontext berücksichtigt werden: Weder die Partizipationsmöglichkeiten noch der Fachunterricht wirken je für sich und isoliert auf die Entwicklung der politischen Kompetenz. Forschungsergebnisse belegen positive Zusammenhänge zwischen Notendurchschnitt, prosozialer Orientierung, Schulart, Schulklima, Zufriedenheit mit der Partizipation und tatsächlicher Partizipation(-sbereitschaft) (vgl. Böhm-Kasper 2006; Fatke/Schneider 2005; Jungkunz 2023). Empirische Untersuchungen zeigen auch die biografische Dimension politischer Bildung, weil politische Partizipation von der Jugend bis zum mittleren Alter im Allgemeinen wächst und erst im höheren Alter abnimmt (Weiss 2020). Kontextualisierung bedeutet auch, dass ein zukünftiges Monitoring stärker soziale Hintergründe, Bildungsverläufe und Biografien von politischer Partizipation erfassen sollte, um die Rolle der schulischen politischen Bildung in der politischen Sozialisation besser einschätzen zu können.

Literatur

- Abs, Hermann Josef (2010): Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden, S. 177–188. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_10.
- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 223–237.
- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.) (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York. Verfügbar unter: doi.org/10.31244/9783830998228.
- Abs, Hermann Josef/Moldenhauer, Anna (2022): Partizipation in Schule und Unterricht. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden, S. 1379–1397.
- Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (Hrsg.) (2020): Methodentraining für den Politikunterricht, Frankfurt am Main.
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Berlin.
- Alscher, Pascal/Ludewig, Ulrich/McElvany, Nele (2022): Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 25, Nr. 5, S. 1221–1241. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0.
- Altrichter, Herbert (2015): Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge (Educational governance, Bd. 28), Wiesbaden, S. 25–43.
- Adolph, Andree (2015): Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem. Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen allgemeinbildender Schulen, Dissertation Technische Universität Dresden. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-163032>.
- Ateş, Rukiye/Manzel, Sabine/Abs, Hermann Josef/Deimel, Daniel (2024): Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 257–274. Verfügbar unter: doi.org/10.31244/9783830998228.13.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.3278/6001820hw.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.3278/6001820iw.

- Avenarius, Hermann / Hanschmann, Felix (2019): *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*, Köln.
- Bellenberg, Gabriele / Brahm, Grit im / Demski, Denise / Koch, Sascha / Weegen, Maja (2019): *Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)*, Düsseldorf.
- Beutel, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.) (2013): *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb Förderprogramm Demokratisch Handeln*, Schwalbach a. T.
- Biedermann, Horst (2006): *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?*, Münster.
- Birnbacher, Leonhard / Durand, Judith / Költsch, Anke / Mielke, Patrick / Spielhaus, Riem / Stadler, Katharina (2023): *Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*, Weinheim / Basel.
- Blandow, Jürgen / Gintzel, Ullrich / Hansbauer, Peter (Hrsg.) (1999): *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage*, Münster.
- Blossfeld, Pia N. / Blossfeld, Gwendolin J. / Blossfeld, Hans-Peter (2022): *Soziale Ungleichheit in Bildungs- und Erziehungsprozessen*. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden, S. 1129–1146. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9.
- Bödeker, Sebastian (2012): *Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland*. (WZBrief Zivilengagement 05 / April 2012), Berlin. Verfügbar unter: bibliothek.wzb.eu/wzbbrief-zivilengagement/WZBriefZivilengagement052012_boedeker.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Böhm-Kasper, Oliver (2006): *Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schulen, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender?* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 1, H. 3, S. 353–368.
- Böhme, Jeanette / Herrmann, Ina (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*, Wiesbaden.
- Bömmel, Nadja / Heineck, Guido (2023): *Revisiting the Casual Effect of Education on Political Participation and Interest*. In: *Education Economics*, Jg. 31, H. 6, S. 664–682.
- Born, Michel / Marzana, Daniela / Alfieri, Sara / Gavray, Claire (2015): *If It Helps, I'll Carry On: Factors Supporting the Participation of Native and Immigrant Youth in Belgium and Germany*. In: *Journal of Psychology*, Jg. 149, H. 7, S. 711–736.
- Breit, Gotthard / Weißeno, Georg (2015): *Kompetenzorientierter Politikunterricht – in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung*. In: Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politikunterricht professionell planen*, Schwalbach a. T., S. 167–187. Verfügbar unter: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67621 (Zugriff: 28.01.2025).
- Bruch, Sarah K. / Soss, Joe (2018): *Schooling as a Formative Political Experience: Authority Relations and the Education of Citizens*. In: *Perspectives on Politics*, Jg. 16, H. 1, S. 36–57.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Berlin. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Busse, Robin (2020): *Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten*, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:21230.
- Calmbach, Marc / Flaig, Bodo / Gaber, Rusanna / Gensheimer, Tim / Möller-Slawinski, Heide / Schleer, Christoph / Wisniewski, Naima (2024): *SINUS-Jugendstudie 2024. Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten*

- von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 11133), Bonn. Verfügbar unter: www.bpb.de/549130 (Zugriff: 28.01.2025).
- Claes, Ellen/Hooghe, Marc (2016): The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. In: *Journal of Political Science Education*, Jg. 13, H. 1, S. 33–45.
- Damiani, Valeria/Caponeria, Elisa (2018): Investigating expected civic engagement of immigrant and non-immigrant young adolescents in Europe: Findings from ICCS 2016. In: *Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, Jg. 26, H. 1, S. 83–102.
- Decker, Frank/Best, Volker/Fischer, Sandra/Küppers, Anne (2019): Vertrauen in Demokratie: Wie zufrieden sind die Menschen in Deutschland mit Regierung, Staat und Politik?, Bonn. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/fes/15621-20190822.pdf> (Zugriff: 28.01.2025).
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen.
- Deimel, Daniel (2023): Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft, Wiesbaden.
- Deimel, Daniel/Berkemeyer, Nils/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 331–351. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/9783830998228.17>.
- Deimel, Daniel/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Politische Partizipationsbereitschaft. Beteiligungsformen aus Sicht junger Bürger*innen. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich 2016, Münster, S. 201–221. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/9783830998228.10> (Zugriff: 28.01.2025).
- Deimel, Daniel/Hahn-Laudenberg, Katrin (2023): Unausgeschöpfte Potenziale? Demokratiepädagogische Schlussfolgerungen aus der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In: Bokelmann, Oliver (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden, S. 131–143.
- Deimel, Daniel/Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich 2016, Münster, S. 255–278. Verfügbar unter: elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830987376 (Zugriff: 28.01.2025).
- Deimel, Daniel/Hoskins, Bob/Abs, Herman. Josef (2020): How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? In: *Educational Psychology*, Jg. 40, H. 2, S. 146–166.
- Deppe, Ulrike/Hadjar, Andreas (2022): Schule und soziale Ungleichheit. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden, S. 782–805.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (Hrsg.) (2017): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog, Berlin/Jena. Verfügbar unter: <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf>
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2023): Kinderreport Deutschland 2023. Kinderarmut in Deutschland, Berlin. Verfügbar unter: www.dkhw.de/filestorage/1_Informieren/1.1_Unsere_Themen/Kinderrechte/Kinderreport/Kinderreport_2023/Dateien/Kinderreport_2023.pdf (Zugriff: 24.01.2025).

- Du Plessis, Anna E. (2019): Professional Support beyond Initial Teacher Education. Pedagogical Discernment and the Influence of Out-of-Field Teaching Practices, Singapore.
- Eberhard, Verena/Beicht, Ursula/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2013): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung: Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011, Bonn.
- Eckstein/Katarina, Noack, Peter/Gniewosz, Burkhardt (2013): Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. In: International Journal of Behavioral Development, Jg. 37, H. 5, S. 428–435.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven, Gütersloh.
- Finn, Jeremy D. (1998): Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next? A Commissioned Paper, Washington DC. Verfügbar unter: eric.ed.gov/?id=ED418208 (Zugriff: 25.09.2024).
- Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (2010): Predicting and changing behavior: The reasoned action approach, New York.
- Franz, Annika (2016): Mitbestimmung in der Schule. In: Tremmel, Jörg/Rutsche, Markus (Hrsg.): Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien, Wiesbaden, S. 435–457.
- Gaupp, Nora/Geier, Boris (2010): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie, Stuttgart.
- Godfrey, Erin Brooke/Grayman, Justina (2014): Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. In: Journal of Youth and Adolescence, Jg. 43, H. 11, S. 1801–1817.
- Goos, Merrilyn/Guerin, Aoife (2022): Investigating the Self-Efficacy Beliefs and Classroom Practices of Out-of-Field, In-Field, and Upskilled Mathematics Teacher. In: Hobbs, Linda/Porsch, Raphaela (Hrsg.): Out-of-Field Teaching across Teaching Disciplines and Contexts, Singapore, S. 311–332.
- Green, Colin/Iversen, Jon M. V. (2022): The Effect of Class Size in Schools on Student Outcome. In: Mendolia, Silvia/O'Brien, Martin/Paloyo, Alfredo R./Yerokhin, Oleg (Hrsg.): Critical Perspectives on Economics of Education, London, S. 166–181.
- Hahn-Laudenberg, Katrin (2019): Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In: Pohl, Kerstin/Lotz, Matthias (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!, Frankfurt a. M., S. 169–177.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann Josef (2020): Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23, H. 6, S. 1125–1147. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-020-00976-4.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann Josef (2024): Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 293–308. Verfügbar unter: doi.org/10.31244/9783830998228.03.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel (2022): Ungleicher Zugang zur schulischen Partizipationserfahrung. In: Oberle, Monika/Stamer, Märthe-Maria (Hrsg.): Politische Bildung in internationaler Perspektive, Frankfurt a. M., S. 23–33.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Goldhammer, Frank/Ateş, Rukiye (2024). Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität.

- In: Abs, Hermann Josef / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster / New York, S. 41–75. Verfügbar unter: doi.org/10.31244/9783830998228.03.
- Hammel, Lina (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie, Berlin.
- Hartong, Sigrid (2018): Towards a topological reassemblage of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and *centers of calculation* in Germany. In: Globalisation, Societies and Education, Jg. 16, H. 1, S. 134–150. Verfügbar unter: doi.org/10.1080/14767724.2017.1390665.
- Hattie, John (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement, London. Verfügbar unter: doi.org/10.4324/9780203887332.
- Haug-Schnabel, Gabriele / Benschel, Joachim (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre, Freiburg / Basel / Wien.
- Heid, Helmut / Jüttler, Michael / Kärner, Tobias (2023): Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. In: Frontiers in Political Science, Jg. 5, S. 1–10. Verfügbar unter: doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I, Berlin.
- Helbig, Marcel / Nikolai, Rita (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949, Bad Heilbrunn. Verfügbar unter: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pe-docs-110955 (Zugriff: 28.01.2025).
- Helsper, Werner / Böhm-Kasper, Oliver / Sandring, Sabine (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation. Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Fritzsche, Sylke / Sandring, Sabine / Wiezorek, Christine / Böhm-Kasper, Oliver / Pfaff, Nicole (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden, S. 319–339.
- Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, H. 3, S. 26–37.
- Hess, Diana E. (2004): Controversies about controversial issues in democratic education. In: Political Science and Politics, Jg. 37, H. 2, S. 257–261.
- Hill, Darryl V. (2020): The Development of Students' Engagement in School, Community and Democracy. In: British Journal Of Political Science, Jg. 50, H. 4, S. 1439–1457. Verfügbar unter: doi.org/10.1017/S000712341800025X.
- Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze, Berlin. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:257.
- Hobbs, Linda (2013): Teaching *Out-of-Field* as a Boundary-Crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity. In: International Journal of Science and Mathematics Education, Jg. 11, H. 2, S. 271–297.
- Hobbs, Linda / Törner, Günter (2019): Teaching Out-of-Field as a Phenomenon and Research Problem. In: Hobbs, Linda / Törner, Günter (Hrsg.): Examining the Phenomenon of *Teaching Out-of-Field*: International Perspectives on Teaching as a Non-Specialist, Singapore, S. 3–20. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_1.
- Hochschild, Arlie Russell (2017): Fremd in ihrem Land: eine Reise ins Herz der amerikanischen Rechten, Frankfurt a. M. / New York.

- Hoffmann, Lars/Richter, Dirk/Weirich, Sebastian (2023): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2023. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster/New York, S. 389–407.
- Hoffmann, Lars/Richter, Dirk (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster/New York, S. 481–507. Verfügbar unter: elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985358 (Zugriff: 28.01.2025).
- Holbein, John/Hillygus, D. Sunshine (2020): *Making Young Voters: Converting Civic Attitudes into Civic Action*, Cambridge.
- Hoskins, Bryony/Janmaat, Jan G./Melis, Gabriella (2017): Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. In: *Social Science Research*, Jg. 68, S. 88–101. Verfügbar unter: doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001.
- Inkinen, Saara/Saari, Juhani (2019): The Educational Correlates of Voting: A Cross-sectional Study of Finnish Undergraduates' Turnout in the 2014 European Parliament Election. In: *Scandinavian Political Studies*, Jg. 42, H. 1, S. 1–24. Verfügbar unter: doi.org/10.1111/1467-9477.12133.
- Ittner, Doris M./Mejeh, Mathias/Diedrich, Martina (2022): Governance im Bildungssystem. Schulische Governance im Spiegel von Theorie, Bildungspolitik und Steuerungspraxis. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden, S. 301–317.
- Janssen, Bernd (2023): *Kreativer Politikunterricht. 24 aktivierende Methoden für intensives Lehren und Lernen*, Frankfurt.
- Jungkunz, Sebastian (2023): *Politischer Extremismus. Struktur und Ursachen links- und rechtsextremer Einstellungen in Deutschland*, Wiesbaden.
- Kärner, Tobias/Jüttler, Michael (2024): Partizipation im Unterricht: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 27, H. 4, S. 1019–1061. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-024-01235-6.
- Kärner, Tobias/Jüttler, Michael/Fritzsche, Yannick/Heid, Helmut (2023): Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 4, S. 1053–1103. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x.
- Kleinert, Corinna/Jacob, Marita (2024): Bildungschancen: Zugang zu Bildung. In: Böhnke, Petra/Konietzka, Dirk (Hrsg.): *Handbuch Sozialstrukturanalyse*, Wiesbaden, S. 1–34.
- Krueger, Alan B. (2002): *Economic Considerations and Class Size*. National Bureau of Economic Research Working Paper, No. 8875. Verfügbar unter: papers.ssrn.com/sol3/paper.cfm?abstract_id=306409 (Zugriff: 26.09.2024).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieverziehung.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Übersicht über die Schulartengliederung und institutionellen Zuordnungen in den Statistiken der allgemeinbildenden Schulen – Schuljahr 2020/2021. Ver-

- fugbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Schulartengliederung_2020_2021.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Lau, Richard R./Redlawsk, David P. (2001): Advantages and Disadvantages of Cognitive Heuristics in Political Decision Making. In: *American Journal of Political Science*, Jg. 45, H. 4, S. 951–971.
- Lehner, Elisa (2023): Partizipation auf Klassenebene: „... wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt“. In: Quenzel, Gudrun/Beck, Michael/Jungkunz, Sebastian (Hrsg.): *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Opladen/Berlin/Toronto, S. 169–204. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:26117.
- Levy, Brett L. M./Akiva, Thomas (2019): Motivating Political Participation Among Youth: An Analysis of Factors Related to Adolescents' Political Engagement. In: *Political Psychology*, Jg. 40, H. 1, S. 1039–1055. Verfügbar unter: doi.org/10.1111/pops.12578.
- Lindgren, Karl-Oskar/Oskarsson, Sven/Persson, Mikael (2019): Enhancing Electoral Equality: Can Education Compensate for Family Background Differences in Voting Participation? *American Political Science Review*, Jg. 113, H. 1, S. 108–122. Verfügbar unter: doi.org/10.1017/S0003055418000746.
- Mayrberger, Kerstin (2012): Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jg. 21, S. 1–25. Verfügbar unter: doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X.
- Meusburger, Katharina (2023): Ausmaß und Formen von Beteiligung. In: Quenzel, Gudrun/Beck, Michael/Jungkunz, Sebastian (Hrsg.): *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Opladen/Berlin/Toronto, S. 87–111. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:26117.
- Michaelis, Christian/Busse, Robin/Seeber, Susan/Eckelt, Marcus (2022): Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.3278/9783763973125.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1998): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der Gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023 (GV. NRW. 217). Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=1000000000000000186 (Zugriff: 28.03.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, 2018/19*, Düsseldorf. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Quantita_2018.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, 2021/22*, Düsseldorf. www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2019.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, 2020/21*, Düsseldorf. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, 2021/22*, Düsseldorf. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf (Zugriff: 28.01.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, 2022/23*, Düsseldorf. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2022.pdf (Zugriff: 28.01.2025).

- Neundorf, Anja/Smets, Kaat/ García-Albacete, Gema M. (2013): Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. In: *Acta Politica*, Jg. 48, H. 1, S. 92–116. Verfügbar unter: [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201802088922](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201802088922) (Zugriff: 28.01.2025).
- Neuß, Norbert/ Henkel, Jennifer/ Pradel, Julia/ Westerholt, Friederike (2014): Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland, Wiesbaden.
- Nikolai, Rita/ Rothe, Kerstin (2013): Konvergenz in der Schulstruktur? Programm von CDU und SPD im Vergleich. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Jg. 23, H. 4, S. 545–573.
- Nikolai, Rita (2020): Schulpolitik im deutschen Föderalismus. Von Kontinuitäten und Brüchen seit 1949 bis heute und aktuelle Herausforderungen. In: Knüpling, Felix/ Kölling, Mario/ Kropp, Sabine/ Scheller, Henrik (Hrsg.): *Reformbaustelle Bundesstaat*, Wiesbaden.
- Ní Riordáin, Máire/ Paolucci, Catherine/ O'Dwyer, Laura M. (2017): An examination of the professional development needs of out-of-field mathematics teacher In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 64, S. 162–174. Verfügbar unter: doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.001.
- Oberle, Monika (2021): Wissen und Einstellungen von jungen Bürgerinnen und Bürgern zur Europäischen Union. In: Frech, Siegfried/ Geyer, Robby/ Oberle, Monika (Hrsg.): *Europa in der politischen Bildung*, Frankfurt a. M., S. 65–84.
- Ott, Martina B./ Meusburger, Katharina M./ Quenzel, Gudrun (2023): Adolescents' participation opportunities and student well-being in school. In: *Frontiers in Education*, Jg. 8. Verfügbar unter: doi.org/10.3389/feduc.2023.1111981.
- Pessl-Falkensteiner, Gabrielle/ Dibiasi, Anna/ Engleder, Judith/ Kulhanek, Andrea/ Leitner, Andrea/ Mühlböck, Monika (2023): Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit: Literatur Review (IHS Working Paper, Nr. 48), Wien. Verfügbar unter: hdl.handle.net/10419/273786 (Zugriff: 28.01.2025).
- Piketty, Thomas/ Valdenaire, Mathieu (2006): L'impact de la Taille des Classes sur la Réussite Scolaire dans les Écoles, Collèges et Lycées Français. Estimations à partir du Panel Primaire 1997 et du Panel Secondaire 1995, Paris. Verfügbar unter: archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12679/impact-l-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-franca?_lg=fr-FR (Zugriff: 28.09.2024).
- Porsch, Raphaela (2020): Mathematik fachfremd unterrichten. In: Porsch, Raphaela/ Rösken-Winter, Bettina (Hrsg.): *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte*, Wiesbaden, S. 3–26.
- Tiessen, Jan/ Heinzelmann, Susanne/ Kropp, Henner/ Schaaf, Michael/ Anders, Sarah/ Klaub, Helga O. (2023): Evaluation der Kultusministerkonferenz. Analyse von Aufgaben, Strukturen und Prozessen der Kultusministerkonferenz, Berlin. Verfügbar unter: www.prognos.com/sites/default/files/2023-12/Endbericht%20Evaluation%20der%20Kultusministerkonferenz.pdf (Zugriff: 16.01.2025).
- Quintelier, Ellen/ Hooghe, Marc (2013): The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. In: *Oxford Review of Education*, Jg. 39, H. 5, S. 567–589. Verfügbar unter: doi.org/10.1080/03054985.2013.830097.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*, Berlin.
- Reichert, Frank/ Print, Murray (2018): Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. In: *Educational Review*, Jg. 70, H. 3, S. 318–341. Verfügbar unter: doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239.

- Richter, Dirk/Becker, Benjamin/Hoffmann, Lars/Busse, Johanna/Stanat, Petra (2019): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich, Münster/New York, S. 385–410. Verfügbar unter: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181313 (Zugriff: 28.01.2025).
- Rieker, Peter/Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna/Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz, Wiesbaden.
- Rodríguez-Fernández, Arantzazu/Ramos-Díaz, Estbaliz/Fernández-Zabala, Arantza/Goñi, Eider/Esnaola, Igor/Goñi, Alfredo (2016): Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. In: International Journal of Clinical and Health Psychology, Jg. 16, H. 2, S. 166–174. Verfügbar unter: doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003.
- Russo, Silvia/Stattin, Håkan (2016): Stability and Change in Youths' Political Interest. In: Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement, Jg. 132, H. 2, S. 643–658. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11205-016-1302-9.
- Rux, Johannes/Niehues, Norbert (2013): Schulrecht, München.
- Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee *Schulautonomie* im Ländervergleich, Wiesbaden.
- Schnaudt, Christian (2020): Politisches Wissen und politisches Vertrauen. In: Tausendpfund, Markus/Westle, Bettina (Hrsg.): Politisches Wissen in Deutschland. Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018, Wiesbaden, S. 127–164.
- Schwanenflügel, Larissa von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit, Wiesbaden.
- Sembill, Detlef/Wuttke, Eveline/Seifried, Jürgen/Egloffstein, Marc/Rausch, Andreas (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), Jg. 13. Verfügbar unter: bwpat.de/ausgabe13/sembill_eta_bwpat13.shtml (Zugriff: 28.01.2025).
- Sendzik, Norbert/Mehnert, Ulrike/Helbig, Marcel (2024): Feuerwehr der Demokratie? Politische Bildung als Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis 2019 (LifBi Working Paper Nr. 114), Bamberg. Verfügbar unter: doi.org/10.5157/LifBi:WP114:1.0.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024): Statistischer Bericht. Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Berufsbezeichnungen. Schuljahr 2023/2024. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-berufliche-schulen-berufsbezeichnungen-5211004247005.xlsx?__blob=publicationFile (Zugriff: 28.01.2025).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023a): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2021/2022. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100237005.html (Zugriff: 28.01.2025).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:30061.

- Taylor, Carol/Robinson, Carol (2009): Student voice: Theorising power and participation. In: *Pedagogy, Culture & Society*, Jg. 17, H. 2, S. 161–175.
- Tillmann, Kristina/Weishaupt, Horst (2015): Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, Jg. 31, H. 2, S. 5–26
- Weil, Mareike/Lauterbach, Wolfgang (2009): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, S. 321–356.
- Weiss, Julia (2020): What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitude In: *Frontiers in Political Science*, Jg. 2. Verfügbar unter: doi.org/10.3389/fpos.2020.00001.
- Weißeno, Georg (2022): Schülerwissen in der politikdidaktischen Forschung. In: Weisseno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden.
- Westle, Bettina/Anstötz, Pascal: Politische Partizipation und politisches Wissen: Fördert politisches Wissen die Bereitschaft zu politischer Beteiligung? In: Tausendpfund, Markus/Westle, Bettina (Hrsg.): *Politisches Wissen in Deutschland. Empirische Analysen mit dem ALLBUS 2018*, Wiesbaden, S. 245–290.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1793), Bonn. Verfügbar unter: www.bpb.de/236903 (Zugriff: 28.01.2025).
- Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne (2000): Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, Jg. 25, H. 1, S. 68–81. Verfügbar unter: doi.org/10.1006/ceps.1999.1015.
- Wolak, Jennifer (2022): Political Knowledge. In: Thomas J. Rudolph (Hrsg.): *Elgar handbooks in political science. Handbook on politics and public opinion*, Cheltenham, S. 314–328.
- Wolf, Frieder (2008): Die Schulpolitik – Kernbestand der Kulturhoheit. In: Hildebrandt, Achim/Wolf, Frieder (Hrsg.): *Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich*, Wiesbaden, S. 21–41.
- Ziegler, Corinna/Richter, Dirk/Hartung-Beck, Viola (2019): Entwicklung des Anteils fachfremden Unterrichts an Berliner Schulen. Eine Untersuchung zur Identifizierung verschiedener Verlaufsmuster, Münster und New York.
- Ziemes, Johanna F./Hahn-Laudenberg, Katrin/Birindiba Batista, Igor (2024): Politische Unterstützung. Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*, Münster/New York, S. 133–152. Verfügbar unter: doi.org/10.31244/9783830998228.17.
- Ziemes Johanna F./Abs, Hermann Josef (2020): Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 112, H. 2, S. 159–177.