

Lasten der Vergangenheit? - Politische Bildung in deutschen Schulen

Abstract

In diesem Beitrag wird vor allem auf der Grundlage der Studien in dem international vergleichenden Projekt Civic Education im Rahmen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), die international und von der deutschen Projektgruppe publiziert wurden, ein Überblick über die Entwicklung der Politischen Bildung im 20. Jahrhundert in Schulen in Deutschland gegeben. Zentrale empirische Befunde der deutschen und internationalen IEA-Studien werden zur Darstellung der Politischen Bildung im internationalen Vergleich herangezogen. Der Beitrag trägt zum Verständnis Politischer Bildung in Deutschland unter historischer und vergleichender Perspektive bei.

1. Einleitung

Politische Bildung wird in Deutschland in einem Fach mit unterschiedlichen Bezeichnungen vermittelt, ist mit hohen Ansprüchen befrachtet, bekommt wenig Fachunterrichtsstunden und hat eine Geschichte, die etwa 100 Jahre alt ist. Mehr als andere Fächer wird Politischer Unterricht beeinflusst von dem politischen und gesellschaftlichen System. In seiner hundertjährigen Geschichte wurde das Fach Politische Bildung in Deutschland in fünf verschiedenen Systemen unterrichtet:

- bis 1918 in einer Feudalgesellschaft und Monarchie,
- von 1918 bis 1933 in der Weimarer Republik in einer Demokratie (15 Jahre),
- von 1933 bis 1945 unter nationalsozialistischer Herrschaft in einer rassistischen Diktatur (12 Jahre),
- von 1949 bis 1989 in einer zentralistischen sozialistischen Republik (40 Jahre),
- von 1949 bis heute in der bundesrepublikanischen Demokratie (53 Jahre).

Die Phasen zwischen den großen gesellschaftlichen und politischen Umbrüchen am Anfang dieses Jahrhunderts waren viel kürzer als die Phasen in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts. Die Phase nach der Wende und der Integration der neuen Bundesländer in die Bundesrepublik ist schon fast ebenso lang wie die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft. Auch die früheren Staats- und Gesellschaftsformen in Deutschland beeinflussen jedoch noch gegenwärtig die politische Kultur, die Diskussion und Praxis Politischer Bildung und sind für deren Verständnis wichtig.

Anders als andere Fächer wird Politische Bildung nicht nur – und vielleicht nicht einmal primär – in der Schule vermittelt, sondern auch außerhalb der Schule: durch die alten und neuen Medien, durch politische Veranstaltungen und Gespräche. Unterschiedliche Vorstellungen und politische Informationen bestimmen so einerseits vor allem über Lehrbücher und

Unterricht Politischer Bildung an Schulen, auf der anderen Seite beeinflussen sie Kinder und Jugendliche auch direkt außerhalb der Schule in den Medien, Familien und anderen Bezugsgruppen. In der Schule wird Politische Bildung nicht nur in einem Fach vermittelt, sondern auch in anderen Fächern, als Unterrichtsprinzip, im Schulleben und in außer-unterrichtlichen Veranstaltungen.

Die Veränderung der Ziele Politischer Bildung, die Vermittlung Politischer Bildung in und außerhalb der Schule in unterschiedlichen Formen skizziere ich im Folgenden. Ich stelle zunächst leitende politische Ziele und Erwartungen an die Menschen in den unterschiedlichen politischen Systemen dar sowie die Vermittlungsaufgaben, die Schulen zugemessen werden (2). Dann skizziere ich die unterschiedlichen Formen Politischer Bildung (3). Im Anschluss daran beschreibe ich aktuelle Probleme Politischer Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland (4) und berichte schließlich über zentrale Befunde der großen vergleichenden IEA-Untersuchung Civic Education (5).

2. Politische Bildung in vier politischen Systemen

2.1 Politische Bildung in Schulen in der obrigkeitsstaatlichen Monarchie

Ein zentrales Ziel der im Kaiserreich etablierten Politischen Bildung war die Entwicklung gehorsamer Untertanen in einer ständischen Gesellschaft. Selektion und Hierarchie waren zentrale Prinzipien der Schulorganisation. Die Trennung der Schulformen, das Berechtigungssystem, Schulmützen und Sitzordnungen nach Leistungen vermittelten diese Prinzipien im Schulalltag. Auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung als einem besonderen Gewaltverhältnis wurde die Erziehung zu gehorsamen Untertanen praktiziert. Ungleichheit galt als schon durch Geburt in unterschiedlichen Ständen erworben und wurde in den Bildungsgängen reproduziert. Diese Voraussetzungen wurden in den sozialen Bewegungen kritisiert und zu verändern gesucht (vgl. Händle 1999).

2.2 Politische Bildung in der pluralistischen Weimarer Republik

Leitbild für die politische Erziehung war in der neuen Weimarer Demokratie nicht mehr der gehorsame Untertan, sondern der gebildete Staatsbürger. Prinzipien gleicher politischer und sozialer Rechte, insbesondere das Wahlrecht, das Recht auf Bildung und die Gleichheit vor dem Gesetz wurden in der Verfassung verankert und in den gesellschaftlichen Institutionen durchzusetzen versucht. Die Schulen sollten sich jedoch für unterschiedliche Personengruppen sowie für unterschiedliche inhaltliche Positionen und Arbeitsformen öffnen. Dabei gab es jedoch vielfältige Kompromisse; eine Schule für alle wurde nur für die ersten vier Grundschuljahre erreicht. Selektive und hierarchische obrigkeitsstaatliche Traditionen bestanden trotz partizipatorischer und egalitärer Veränderungen und den Forderungen sozialer Bewegungen fort. Es gab ein breites Spektrum von egalitär und partizipatorisch orientierten Reformschulen bis zu traditionellen selektiven und hierarchischen Schulen. In den knapp 15 Jahren der Weimarer Republik blieben obrigkeitsstaatliche, selektive und hierarchische Traditionen stark und behaupteten sich vielfach gegen demokratische Reformansätze, die auf mehr Beteiligung, Offenheit und Gleichheit zielten.

2.3 Das Führerprinzip in der Politischen Bildung in Schulen unter nationalsozialistischer Herrschaft

Ziel Politischer Bildung sollte in dieser Phase der deutschen Geschichte der kämpferische und opferbereite Volksgenosse sein. Hierarchische und selektive Prinzipien wurden in der inhaltlichen Vermittlung und in der Organisation der Schulen wieder verstärkt durchgesetzt und zur Geltung gebracht. Selektion wurde jetzt nicht mehr ständisch, sondern rassistisch begründet. Die arische Rasse, der die Mehrheit der Deutschen zugerechnet wurde, galt als überlegen. In der Schule war auf diese führende Rolle vorzubereiten. Demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien und Orientierungen wurden durch Forderungen nach bedingungsloser Unterordnung unter das Führerprinzip ersetzt. Sowohl in als auch außerhalb der Schule - auch in den Medien - wurden ähnliche Formen politischer Disziplinierung und Indoktrination eingeführt: durch den Hitlergruß, durch Uniformen, Märsche, Feiern und demonstrative Inszenierungen. Als wichtig für die Politische Bildung galten damals vor allem die politischen Organisationen: die Hitlerjugend (HJ) für die Jungen und der Bund Deutscher Mädel (BDM). Heimabende, Aufmärsche, Lager fanden in diesen Organisationen außerhalb der Schulen statt, oft konkurrierend zum Einfluss von Lehrpersonen. In dieser Phase der deutschen Geschichte galten Hierarchie und Selektion, Kampfbereitschaft und Dienst für Führer und Vaterland als leitende Prinzipien Politischer Bildung.

2.4 Politische Bildung in Schulen unter der Diktatur des Proletariats in der Deutschen Demokratischen Republik

Ziel Politischer Bildung in Schulen dieser Gesellschaft war der gesellschaftlich engagierte Genosse oder allgemeiner: die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit. Zwar wurden auch hier Ziele zentral bestimmt und hierarchisch vermittelt; parteiliche Sichtweisen waren vorgeschrieben. Viele Strukturen und Formen in Schulen wurden jedoch aus Traditionen sozialer Bewegungen, insbesondere aus der Arbeiterbewegung übernommen. Schulen sollten nicht nur obrigkeitsstaatliche Institutionen sein, nicht nur Wissen vermitteln, sondern Bildung *und* Erziehung. Politische Bildung war in dieser Gesellschaft so widersprüchlich: einerseits parteilich und hierarchisch, auf der anderen Seite bezogen auf egalitäre Ziele und Traditionen sozialer Bewegungen, insbesondere der Arbeiterbewegung. Als leitendes Prinzip galt nicht Freiheit, wie in pluralen Demokratien, sondern Parteilichkeit für sozialistische Prinzipien und den bestehenden Staat. Hierarchische Interaktions- und Organisationsformen galten als instrumentell auf diese leitenden Prinzipien bezogen. Lehrern und Lehrerinnen wurden im Rahmen Politischer Bildung auch außerhalb des Unterrichts Leitungsfunktionen zugemessen, als Leiter und Leiterinnen von Pioniernachmittagen und Ferienveranstaltungen sowie als verantwortliche PionierleiterInnen für die Politische Bildung an Schulen.

2.5 Selektive und liberale Politische Bildung in Schulen der pluralen Demokratie der BRD

Ziel Politischer Bildung in der BRD war und ist der mündige Bürger und die mündige Bürgerin. Vor allem aufgrund der diktatorischen und manipulativen Traditionen in der Politischen Bildung in den Schulen Deutschlands gibt es in der BRD starke Vorbehalte gegen Politik in der Schule, gegen eine Politisierung der Schule. Bis Ende der 50er-Jahre wurde z. B. die Aus-

einandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit vermieden. Diese hätte den Lehrpersonen eine Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschichte abverlangt. Politischer Unterricht fand an Schulen bis in die 60er-Jahre eher unpolitisch als soziales Lernen oder als formale Institutionenkunde statt, ähnliche Tendenzen zeigen sich nach der Wende in den Neuen Bundesländern. Politische Bildung wird in einem Fach mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Bezeichnungen vermittelt: Gegenwartskunde, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Gesellschaftskunde, Politische Weltkunde. Sie zielt neben der Vermittlung von Wissen auf soziales Lernen und die Entwicklung von Kritik- und Reflektionsfähigkeit. Lehrer und Lehrerinnen sollen sich nicht als parteilich oder inhaltlich festgelegt zeigen, sondern eher als neutral, als Moderatoren. Jugendliche in Deutschland sehen Schulen eher instrumentell, als notwendige Voraussetzungen für Berechtigungen und für den Zugang zu beruflichen Positionen (Czerwenka u.a. 1990). Wichtiger als der Vormittagsunterricht ist für viele Jugendliche der private Bereich der Freizeit und der Peerkontakte sowie die Jugendkultur. Politische Apathie und politische Resignation sind bei Jugendlichen in der BRD verbreitet und haben in den neuen Bundesländern nach der Wende zugenommen (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 2000).

3. Formen Politischer Bildung in Schulen

3.1 Politische Bildung im Schulleben

Schulen werden in der Reformpädagogik als Lebensorte, die vielfältiges soziales und partizipatorisches Lernen ermöglichen sollen, gefordert: Sie sollen neue Menschen für eine neue Gesellschaft heranbilden. In dem reformpädagogischen Ziel Politischer Bildung, Demokratie nicht nur als Staatsform zu vermitteln, sondern als Lebensform, wird die Bedeutung der Schule als eine gesellschaftliche Institution für Politische Bildung thematisiert. Politische Bildung wird auch im Schulleben und im heimlichen Lehrplan vermittelt. In der BRD sind selektive, ausgrenzende und obrigkeitsstaatlich hierarchische Strukturen im Bildungssystem erhalten geblieben: Immer noch werden Jugendliche in der BRD im Alter von zehn Jahren von der Mehrheit der Selektion aus ihrem Altersjahrgang, die andere Schulformen nach der vierten Klasse besucht, getrennt, während z. B. in anderen Schulsystemen Jugendliche nicht vier, sondern acht, neun oder zehn Jahre gemeinsam an einer Schule ohne Ausgrenzung unterrichtet werden. Ein Drittel der Jugendlichen in der BRD haben im Alter von 15 Jahren jedoch Erfahrungen individueller Ausgrenzung aus ihrer Lerngruppe durch Zurückstellung, Sitzenbleiben oder Schulwechsel (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 469 ff.). Einige hierarchische und selektive Traditionen gibt es jedoch im deutschen Schulsystem nicht mehr, so z. B. keine Sitzordnung nach Leistung, keine Schülermützen für unterschiedliche Jahrgänge und auch weniger Möglichkeiten für willkürliches Handeln von Lehrpersonen seit der Verrechtlichung im Schulsystem.

Leitende Norm in Schulen ist inzwischen eher verbale Verständigung als autoritative Anordnung. Jugendliche haben eine gewisse Freiheit bei der Wahl von Kursen in der Oberstufe und von Themen und Arbeitsschwerpunkten im Unterricht, die im Rahmen von Freiarbeit, die in der Sekundarstufe selten ist, besonders weit geht. Rezeptives Lernen wird problematisiert, dominiert jedoch nach wie vor besonders in der Sekundarstufe I, aktivierende und offener Lern- und Arbeitsformen werden propagiert und diskutiert, jedoch wenig praktiziert (vgl. Hage u.a. 1985, von Borries 1999). Deutsche Schulen bieten Jugendlichen auch immer noch wenig Möglichkeiten für Kooperation und Selbstorganisation. Der in Deutschland dominie-

rende Halbtagsunterricht begrenzt die zeitlichen Handlungsspielräume auch für die soziale und politische Bildung. Da die Schülervvertretung an den meisten Schulen in Deutschland wenig Handlungsspielräume und Aufgaben hat, ist sie für deutsche Jugendliche weniger attraktiv als in anderen Ländern (vgl. Oesterreich 2002). Schulen als Lebensorte in reformpädagogischer Tradition sind in der BRD eher Ausnahmen als die Regel. Einige Lehrpersonen und Eltern engagieren sich für diese Ziele, allerdings sind Veränderungen im Rahmen der obrigkeitstaatlichen Tradition der Halbtagschulen in Deutschland begrenzt.

3.2 Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

Schon bevor es politischen Unterricht seit Anfang des 20. Jahrhunderts in einem besonderen Fach gab, wurde Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern vermittelt. So wurde in den Stiehl'schen Regulativen z. B. die klassische deutsche Literatur an Lehrerseminaren verboten, da egalitäre und freiheitliche Ideen als gefährlich für die obrigkeitstaatlichen Ziele Politischer Bildung angesehen wurden. Auch die Bildungsprinzipien der deutschen Oberschulen sowie Heimatkunde und Auffassungen im Geschichtsunterricht, dass große Männer Geschichte machen und dass Geschichte vor allem Staats- und Kriegsgeschichte ist, zielen auf eine restriktive und eingeschränkte Politische Bildung auch in anderen Fächern.

Vor allem in Diktaturen und in parteilichen Konzepten Politischer Bildung sollen die leitenden Ideen und politischen Orientierungen in allen Fächern vermittelt werden: christliche oder materialistische, sozialistische oder rassistische, elitäre oder egalitäre... Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern setzt voraus, dass die Lehrpersonen als Staatsbürger und Staatsbürgerinnen politisch gebildet sowie bereit und in der Lage sind, Politische Bildung in ihren Fächern zu vermitteln. In der Ausbildung von Lehrpersonen gibt es sowohl die Tradition, neben dem Fachstudium Qualifikationen für Politische Bildung zu erwerben, als auch Traditionen, die politischen Implikationen und Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge fachlicher Inhalte zu reflektieren und im Schulunterricht zu thematisieren. Oft wird Politische Bildung als Unterrichtsprinzip so sehr betont, dass sie in benachbarten Fächern vermittelt werden soll oder in einem Integrationsfach, z. B. in der Kombination von Erdkunde und Geschichte, auch in fächerübergreifenden und interdisziplinären Arbeitsvorhaben und Projekten.

3.3 Politische Bildung im Fachunterricht Politik

Verschiedene Konzepte Politischer Bildung zeigen sich in der BRD in den unterschiedlichen Bezeichnungen für das Fach, in dem über Politik unterrichtet wird: Gegenwartskunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Staatsbürgerkunde, Politik... In allen Schulformen und Schulstufen sind für Unterricht über Politik nur wenige Stunden, durchschnittlich nicht einmal eine Wochenstunde vorgesehen. Mit diesem geringen Stundenumfang des Faches kontrastieren die weit reichenden Ansprüche und Vorgaben in den Lehrplänen. So müssen Lehrpersonen auswählen, und die Unterschiede in den Lernerfahrungen im politischen Unterricht sind zwischen den Bundesländern, Schulformen und auch zwischen den einzelnen Klassen groß (vgl. Trommer 1999). Politische Bildung wird zudem in Deutschland häufig fachfremd unterrichtet.

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Politikwissenschaft als Fach an allen Universitäten angeboten. Für LehrerInnen anderer Fächer gibt es Möglichkeiten, durch ein Zusatz-

studium die Lehrbefähigung für Politische Bildung berufsbegleitend zu erwerben. So wurden auch die Lehrer und Lehrerinnen für den politischen Unterricht in den neuen Bundesländern qualifiziert: Die Lehrer und Lehrerinnen, die früher Staatsbürgerkunde in der DDR unterrichtet hatten, durften dieses Fach nach der Wende in der Regel nicht mehr unterrichten. Qualifikationen für politischen Unterricht erwarben andere Lehrer und Lehrerinnen berufsbegleitend, oft jedoch weniger aufgrund von Interesse an diesem Fach, sondern aus pragmatischen Gründen, z. B. um sich als Lehrer und Lehrerin für die Primarstufe auch für den Unterricht in der Sekundarstufe zu qualifizieren, oder um ein weiteres Fach unterrichten zu können, nachdem Russisch kaum noch nachgefragt wird, oder um als Sportlehrer in zunehmendem Alter auf ein anderes Fach ausweichen zu können.

In den alten Bundesländern geben vor allem die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer politischen Unterricht oft fachfremd, da sie so mehr Unterricht in ihrer Klasse für Aufgaben sozialer Integration haben. Dies ist ihnen aus pädagogischen Gründen vor allem an Haupt- und Gesamtschulen wichtig, an Gesamtschulen auch aufgrund des leistungsdifferenzierten Unterrichts. In den Fachgruppen sowie im fächerübergreifenden Unterricht von Jahrgangsteams erhalten sie dort fachliche Hilfe und Unterstützung. Wenn Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen den politischen Unterricht geben, setzen sie oft soziale Schwerpunkte, indem sie Probleme in der Lerngruppe und an der Schule sowie aktuelle Interessen der Jugendlichen aufgreifen.

Es gibt eine große Diskrepanz zwischen dem Studium der Politologie an Hochschulen der BRD und den Anforderungen im politischen Unterricht in den Schulen. Die Angebote im Studium sind wenig berufsbezogen. Mit den Anforderungen des Politikunterrichts setzen sich Lehrpersonen in der BRD oft erst gründlicher nach dem Abschluss ihres Universitätsstudiums in dem danach vorgeschriebenen zweijährigen Referendariat auseinander.

Politischer Unterricht kann als sehr vorbereitungsintensiv gelten, da er sich auf sich ständig verändernde politische Bedingungen bezieht. Fachlich anspruchsvolle Informationen und Unterrichtsmaterialien zum Politikunterricht sind in Deutschland leicht zugänglich und kostenlos oder preisgünstig durch die Bundeszentrale und Landeszentralen für Politische Bildung zu bekommen. Lehrer und Lehrerinnen für politischen Unterricht in Deutschland wünschen sich zur Verbesserung Politischer Bildung vor allem mehr Unterrichtszeit, Möglichkeiten für Projekte und methodische Fortbildung (vgl. Torney-Purta 2001, Händle 2001).

3.4 Außerunterrichtliche Politische Bildung

In den sozialen Bewegungen und in reformpädagogischer Tradition gilt die außerunterrichtliche Politische Bildung in Arbeitsgruppen, Clubs, auf Exkursionen und Klassenfahrten als sehr wichtig. Hier werden anspruchsvolle Ergebnisse erarbeitet und z. B. im Förderprogramm Demokratisch Handeln über die Schule hinaus bekannt gemacht (vgl. Beutel, Fauser 2001a, b). Auch in Praktika, die an vielen Schulen organisiert werden, kann Politische Bildung stattfinden. Insgesamt sind jedoch Möglichkeiten für außerunterrichtliche Politische Bildung an den Halbtagschulen in Deutschland gering. In einigen Schulen wird in Projekten zur Politischen Bildung die Zusammenarbeit mit Externen praktiziert. In der Beteiligung von Externen an der Politischen Bildung sehen die in der BRD befragten Experten und Expertinnen einen der wichtigsten Ansätze, um die Politische Bildung an Schulen zu verbessern (vgl. Oesterreich u.a. 1999). Mehrheiten der in der Studie Civic Education befragten Lehrpersonen sprechen für eine breite Vermittlung Politischer Bildung: im Schulleben, als Unterrichtsprinzip, in anderen Fächern und in einem besonderen Fach (vgl. Torney-Purta et al. 2001).

4. Zentrale Probleme Politischer Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland

4.1 Politische Apathie und politische Resignation

Während einerseits durch vielfältige Medien und die Zunahme von Bildungs- und Freizeitan sprüchen das politische Problembewusstsein auch von Kindern und Jugendlichen gewachsen ist, bleiben die etablierten Parteien in ihren politischen Problemlösungen und Handlungsstrategien weit hinter dem gesellschaftlich Notwendigen zurück. Insbesondere Kinder und Jugendliche sehen sich in ihren Interessen und Lebensperspektiven wenig ernst genommen und in der formellen Politik wenig berücksichtigt. Studien finden ein abnehmendes Vertrauen in Politiker und politische Institutionen. Mehr Engagement und Vertrauen bringen Jugendliche für soziale Bewegungen und ihre Exponenten auf (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, 2000). Zentrale Forderungen sozialer Bewegungen und sozialstaatliche Traditionen sind jedoch in der öffentlichen Diskussion nicht mehr sehr präsent. Für viele Jugendliche haben Freizeitbedürfnisse und Anforderungen der Jugendkultur Priorität.

Vergleichende Untersuchungen haben gezeigt, dass Möglichkeiten der Auswahl von Themenschwerpunkten und der Selbstorganisation in politischen Projekten politisches Interesse und politische Partizipationsbereitschaft - auch über die Schule hinaus - fördern (vgl. Hahn 1998). Deutsche Lehrer und Lehrerinnen gehen zwar von einem geringen Konsens über Ziele und Themen Politischer Bildung aus, sie beteiligen jedoch Jugendliche weniger an der Auswahl der Inhalte Politischer Bildung als Lehrpersonen in anderen Ländern (vgl. Torney-Purta 2001, Händle 2001).

Für die Verbesserung Politischer Bildung an Schulen in Deutschland kann der Ausbau von sozialer Integration an Schulen als grundlegend gelten, ebenso wichtig erscheint die Ausweitung des Angebots von Schulen über Vormittagsunterricht hinaus auf ein breites Spektrum von Nachmittagsangeboten. Die Kritik an obrigkeitsstaatlichen Traditionen im Schulsystem der BRD legitimiert jedoch zurzeit Tendenzen der Deregulierung und Privatisierung. Sozialstaatliche und reformpädagogische Traditionen treten dagegen in der Diskussion zurück (vgl. Händle 2001).

In Deutschland wurden Mehrheiten von Lehrern und Lehrerinnen in den 70er-Jahren eingestellt, sie sind von der Studentenbewegung beeinflusst und stehen nach der Jahrtausendwende vor dem Ruhestand. Es ist offen, welche Erfahrungen, politische Prioritäten und pädagogische Konzepte die jüngere Generationen von Lehrern und Lehrerinnen in die Schulen bringen und was sie dort realisieren unter welchen Organisations- und Arbeitsbedingungen.

4.2 Politische Bildung von Jugendlichen in Deutschland im internationalen Vergleich

Im Rahmen der zweiten international vergleichenden Untersuchung Civic Education im Rahmen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), an der sich 28 Länder beteiligten, wurden in der *ersten Phase* des Projekts in der BRD in kleinen empirischen Studien Bedingungen Politischer Bildung untersucht: die Geschichte Politischer Bildung, Politische Bildung in den Lehrplänen der Bundesländern, Einschätzungen von Experten und Expertinnen zu Ansprüchen und ihrer Realisierung Politischer Bildung sowie Politische Bildung in anspruchsvollen Schulprojekten (vgl. Händle u.a. 1999). In der *zweiten Phase* des Civic Education Projekts wurde der internationale Fragebogen für 14-Jährige entwic-

kelt, der durch nationale Fragebögen ergänzt werden konnte. In der BRD wurden in der Forschungstradition zur autoritären Persönlichkeit vor allem demokratische Kompetenzen von Jugendlichen zusätzlich erfragt (vgl. Torney-Purta et al. 1999, 2001; Oesterreich 2002).

In den Ergebnissen der Civic-Education-Studie zeichnen sich Unterschiede zwischen drei Gruppen von Ländern ab: den reichen Ländern, den osteuropäischen Ländern und den armen Ländern des Südens. Die Befunde in Deutschland entsprechen in vielem denen in den reichen Ländern, wo bei Jugendlichen viel politische Apathie gefunden wurde. In den ärmeren Ländern des Südens findet sich mehr Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement und eher das Politikverständnis sozialer Bewegungen. Bei vielen Fragen liegen die Jugendlichen in Deutschland etwas unter dem Durchschnitt, bei den Befunden zu ihrem politischen Wissen fallen legalistische Orientierungen auf und ein geringes Verständnis der Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen.

Jugendliche in acht Klassen in Deutschland sind im Vergleich besonders wenig zu politischer Partizipation und zur Partizipation in der Schule bereit. Mädchen in Deutschland - wie auch international - äußern sich jedoch eher bereit, sich sozial und in der Schule zu engagieren.

Jugendliche in Deutschland zeigen sich national wenig identifiziert. Sie äußern sich im internationalen Vergleich besonders ausländerfeindlich, vor allem die Jungen, ähnlich wie die Jungen in der Schweiz. Weniger Jugendliche als im internationalen Durchschnitt gestehen hier ImmigrantInnen gleiche Rechte auf dem Arbeitsmarkt zu und mehr Jugendliche als im Durchschnitt der Länder verlangen kulturelle Anpassung von „Ausländern“.

Mehr Jugendliche in den reichen Industrieländern unterstützen die Gleichstellung von Frauen. International unterstützen vor allem die Mädchen die Gleichstellung von Frauen, die Diskrepanz zwischen Mädchen und Jungen ist in Deutschland - wie in anderen reichen Ländern - groß. Hier liegen die Jungen in ihrer Einschätzung in der Nähe der weniger unterstützenden Jungen in vielen osteuropäischen Ländern und in vielen Ländern des Südens.

Deutsche Jugendliche identifizieren sich wenig mit ihrer Nation und der nationalen Geschichte; hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Ost und West. Die nationale Identifikation von Jugendlichen in den neuen Bundesländern und vor allem von Jungen ist höher. Auch bei vielen anderen Fragen kumulieren Ost-West- und Geschlechterunterschiede: So zeigen sich die Mädchen im Westen am tolerantesten und am stärksten bereit, sich zu engagieren, Jungen im Osten am wenigsten. In der Bereitschaft der Unterstützung friedlicher Demonstrationen liegen jedoch die Mädchen im Osten vorne. Große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt es in der Einschätzung der familialen Arbeitsteilung. Deutlich mehr Jungen halten Frauen für politische Führungsaufgaben für weniger geeignet, sie schreiben immer noch Frauen die primäre Verantwortung für die Betreuung der Kinder zu. Jungen und Mädchen im Osten finden eher, dass allein erziehende Mütter und Väter ihre Kinder genauso gut erziehen wie zusammenlebende Eltern (vgl. Oesterreich 2002).

Die geringe Bereitschaft der Jugendlichen in Deutschland zur Partizipation in Politik und in der Schule ist wohl kaum vor allem den Lehrpersonen anzulasten. Jugendliche schätzen in Deutschland das Unterrichtsklima als offen ein. Die im internationalen Vergleich geringe Bereitschaft von Jugendlichen in Deutschland zu Partizipation und zu Integration von MigrantInnen („Ausländern“) geht einerseits wohl auf kulturelle und politische Traditionen zurück, zum anderen jedoch auf die selektive Schulorganisation mit der Trennung der Jugendlichen in unterschiedliche Schulformen nach dem zehnten Lebensjahr und auf die weitgehende Beschränkung des Angebots von Schulen auf Vormittagsunterricht. Diese in den meisten

Ländern überholten Organisationsformen beeinträchtigen in der BRD soziale Integration und politisches Engagement von Jugendlichen.

Wie andere international vergleichende Untersuchungen gezeigt haben, werden im selektiven deutschen Halbtagschulsystem sowohl die leistungsstarken Schüler und Schülerinnen als auch die leistungsschwachen schlechter gefördert als in integrativen Bildungssystemen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Auch ihre Bereitschaft zu sozialer Integration, Toleranz und zu sozialer und politischer Partizipation ist deutlich geringer als bei Jugendlichen in anderen Ländern. International vergleichende Untersuchungen stützen so bildungspolitische Reformforderungen, die in Deutschland seit über 100 Jahren formuliert werden, jedoch immer noch nicht realisiert sind.

Literatur

- Czerwenka, Kurt u.a.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. (Lang). Frankfurt/M. u.a. 1990.
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. (Leske + Budrich). Opladen 2001.
- Beutel, Wolfgang und Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratisch Handeln 2001. Jena 2001a.
- Beutel, Wolfgang und Fauser, Peter (Hrsg.): Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. (Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform). (Leske + Budrich). Opladen 2001b.
- Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Körber, Andreas; Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. (Leske + Budrich). Opladen 1999.
- Händle, Christa: Politische Bildung in der Schule. In: Händle, Christa; Oesterreich, Detlef und Trommer, Luitgard (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. (Leske + Budrich). Opladen 1999, S. 13-67.
- Händle, Christa; Detlef Oesterreich und Luitgard Trommer: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. (Leske + Budrich). Opladen 1999.
- Händle, Christa: Mehr Schulqualität durch neue Formen der Steuerung? In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. (Deutscher Studien Verlag). Weinheim 2001, S. 139-164.
- Händle, Christa: Politische Bildung in der Sicht von Lehrpersonen. In: POLIS, Heft 3, 2001, S. 7-10.
- Hage, Klaus u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. (Leske + Budrich). Opladen 1985.
- Hahn, Carole L.: Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education. (State Univ. of New York Pr.). Albany 1998.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Gesamtkonzept und Koordination: Arthur Fischer, Richard Münchmeier. (Shell-Jugendstudie, 12). (Leske + Budrich). Opladen 1997.

- Jugendwerk der Deutschen Shell-AG (Hrsg.): Jugend 2000, Bd. 1 und 2. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer. (Shell-Jugendstudie, 13). (Leske + Budrich). Opladen 2000.
- Oesterreich, Detlef; Händle, Christa und Trommer, Luitgard: Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. In: Händle, Christa; Oesterreich, Detlef und Trommer, Luitgard (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. (Leske + Budrich). Opladen 1999, S. 131-208.
- Oesterreich, Detlef: Politische Bildung von 14-Jährigen. Befunde aus dem Projekt Civic Education. (Leske und Budrich). Opladen 2002 [im Druck].
- Torney-Purta, Judith; John Schwille and Jo-Ann Amadeo (Eds.): Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from die IEA Civic Education Project. (IEA and Eburon Press). Amsterdam 1999.
- Torney-Purta, Judith et al.: Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. (Eburon Press). Delft 2001.
- Trommer, Luitgard: Eine Analyse der Lehrpläne. In: Händle, Christa; Oesterreich, Detlef und Trommer, Luitgard (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. (Leske + Budrich). Opladen 1999, S. 69-129.