

Erinnerungen an Politikunterricht in der Schule – eine quantitative Erhebung unter Student*innen

Staatsexamensarbeit

im Fach

Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/ Wirtschaft

Höheres Lehramt an Gymnasien

eingereicht von

Rico Lewerenz

geboren am 24.08.1994

Technische Universität Dresden

Philosophische Fakultät

Institut für Politikwissenschaft

Gutachter:

Prof. Dr. Anja Besand

Prof. Dr. Michael Häder

Dresden, August 2018

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	ii
Einleitung	2
Zum aktuellen Stand schulischer politischer Bildung in Sachsen und Deutschland	5
Fachstruktur und Stundenumfang.....	6
Fachdidaktische Empirie.....	10
Forschungsinteresse und Fragebogen	13
Forschungshypothesen	13
Items und Skalierung.....	14
Pretest.....	17
Umfragerealisierung und Stichprobenzusammensetzung.....	18
Feldzugang und Erhebung	18
Zusammensetzung der Stichprobe	20
Methodisches Vorgehen.....	23
Untersuchungsergebnisse: Erinnerungen an Politikunterricht.....	35
Erste Zusammenhänge	41
Bundeslandspezifische Unterschiede	44
Qualitätskriterien von Politikunterricht.....	49
Gute und moderne politische Bildung	50
Zielsetzung des Fachunterrichts	56
So wie bisher – nur anders	59
Schlussfolgerungen für die Politikdidaktik.....	63
Ausblick und Methodenkritik.....	65
Quellen.....	67
Anhang.....	70
Selbstständigkeitserklärung.....	87

Vorwort

Auf die Frage, was ich denn studiere, antwortete ich in meinen ersten Semestern zumeist mit *Lehramt*. Wenn tiefgreifenderes Interesse zu erahnen war, fügte ich gern noch „Lehramt für Gymnasien“ an. Mittlerweile aber antworte ich anders. *Ich studiere Mathe und Politik auf Lehramt. Also quasi Mathe, Politik und Erziehungswissenschaft*. Auf jeden Fall antworte ich nicht einfach nur noch *Lehramt*. Nicht weil ich mich abgrenzen möchte von anderen Lehramtsstudierenden, sondern weil die ursprüngliche Antwort eine Homogenität und Kompaktheit meines Studienganges ausdrückt, die ich nun – am Ende meines Studiums – nicht bestätigen kann. Ein Studium für die Fächer Latein und Geographie auf gymnasiales Lehramt gestaltet sich doch wesentlich differenter als das beispielsweise für die Fächer Chemie und Physik der Fall ist. Was also drücke ich meinem Gegenüber damit aus, wenn ich ihm lediglich mitteile, *Lehramt* zu studieren?

Nun kann man sagen, dass es immerhin eine gemeinsame Zieldimension dieses Studienganges gibt: alle wollen wir einmal Lehrer*innen werden und in einer Schule arbeiten. In der akademischen Ausbildung der einzelnen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft bleibt es allerdings oftmals bei einer separierten, stark fachbezogenen Ausbildung – weshalb nebenbei bemerkt eine Komplexprüfung im ersten Staatsexamen (Fachdidaktik und Fachwissenschaft in einer gemeinsamen Prüfung) dem Lehramtsstudium, so wie ich es erlebt habe, auch nicht gerecht werden würde.

Für meine Abschlussarbeit verfolgte ich das Ziel, meine beiden auf den ersten Blick oft als sehr kontrastreich angesehenen studierten Fächer Mathematik und Politische Bildung zusammenzudenken und Kenntnisse aus beiden Fachdisziplinen zu integrieren. Nicht, dass man in der Mathematik keine politischen Anknüpfungspunkte hätte, entschied ich mich doch am Ende für eine politikdidaktische Arbeit als quantitative Studie, um mit Hilfe von statistischen Analyseverfahren Hypothesen zu testen und Zusammenhänge zu überprüfen.

Ein Thema zu finden, um seine beiden Fächer zusammen zu bringen, kann ich schlussendlich wärmstens empfehlen. Ich habe in der Auseinandersetzung mit quantitativer Forschungslogik und Methodologie, mit statistischer Datenanalyse und mit politikdidaktischen Theorien und Studien sehr viel lernen können. Zugleich verstärkt diese Erfahrung meine Ansicht, dass ein größerer Anteil wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens (insbesondere im quantitativen Bereich) dem universitären Lehramtsstudium durchaus bereichern würde.

Mag ich mich an manchen Stellen dabei ertappt haben, mir zu wünschen, mich für ein anderes Thema entschieden zu haben, in dem ich nicht so viel Grundwissen zu quantitativ-wissenschaftlichen Methoden hätte nacharbeiten müssen, so bin ich am Ende doch froh und stolz auf diese Arbeit. Hierbei möchte ich aber nicht vergessen, denjenigen zu danken, die mir

zur Seite standen und eine persönliche und inhaltliche Hilfe und Unterstützung waren. Allen voran möchte ich Frau Prof. Besand und dem Team der Professur für Didaktik der politischen Bildung danken, bei denen ich eine sehr lange Zeit als Tutor und studentische Hilfskraft arbeiten, Einblick in den universitären Alltag gewinnen und persönliche Wegbegleiter finden durfte. Des Weiteren bei Julia, die mir insbesondere in der Examenszeit den Rücken freihielt und meinen zeitweise gebrochenen Finger – Sport ist Mord und in der Abschlussphase eindeutig nicht zu empfehlen – super kompensierte, sowie bei Herrn Prof. Häder, in dessen Sprechstunde meine Fragen und ich immer auf ein offenes Ohr stießen. Auch meiner Mutter gilt ein besonderer Dank, bei der ich bis heute Kommen und Gehen darf, wann ich will, die beharrlich meine Launen aushalten muss und deren Kühlschrank stets eine offene Tür für mich hat. Vielen Dank!

Jetzt, Sarah, haben wir es beide wirklich geschafft!

Einleitung

Politische Bildung ist derzeit – aus verschiedenen Gründen – in vieler Munde. Zum einen hat die Bundestagswahl 2017 und das stimmenreiche Abschneiden der Partei „AFD – Alternative für Deutschland“ für viel Furore gesorgt. Die Besorgnis ist allgegenwärtig, dass menschenverachtende, diskriminierende und antidemokratische Meinungen und eine solche Stimmung alltagstauglich oder gar mehrheitsfähig wird. Deshalb wurde in der Nachlese der Bundestagswahl die politische Bildung und insbesondere die *schulische* politische Bildung wie so oft im Sinne einer Feuerwehrfunktion berufen, um demokratische Werte zu sichern und den populistischen Strömungen eine pluralistische Gesellschaft entgegenzustellen. Zum anderen haben in jüngster Vergangenheit vor allem in Sachsen mehrere Ereignisse den Blick auf Politikunterricht und politische Bildung gelenkt. Spätestens seit der Gründung der PEGIDA-Bewegung (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) in der sächsischen Landeshauptstadt, welche bis heute regelmäßig zum Montagabend mehrere tausend Menschen mobilisiert, bekam das Bundesland einen rechtsanrühigen Ruf. Ergebnisse der Jugendwahl, in der unter-18-jährige Schüler*innen und Auszubildende die Bundestagswahl simulierten und die AFD in Sachsen mit 15,52% zweitstärkste Kraft wurde mit einem doppelt so hohen Stimmenanteil wie im bundesdeutschen Durchschnitt¹, bestärkten die Ansicht, dass das ostdeutsche Bundesland ein nachhaltiges Problem am rechten Rand hat. In der ‚echten‘ Bundestagswahl erhielt die AFD in der Altersgruppe der 18-25-Jährigen zwar die wenigsten Stimmen (immerhin dennoch acht Prozent), doch feierte sie in Sachsen die fragwürdige Premiere, erstmals stärkste Kraft in einem Bundesland zu sein. Ein großes Medienecho erhielt auch der darauffolgend veröffentlichte *Sachsen-Monitor*², der im Auftrag der Staatsregierung regelmäßig ein Meinungsabbild im Freistaat darstellen soll. Heraus kam, dass jeder zehnte Sachse eine hohe gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aufweise. U. a. stimmten 49 Prozent der Aussage zu, dass sie ein Problem damit hätten, wenn Sinti und Roma in ihrer Gegend wohnten, rund 40 Prozent würden gerne die Zuwanderung von Muslimen verbieten und 41 Prozent wünschten sich eine „einzig starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert“. Dennoch bleibt der sächsische Ministerpräsident Michael Kretschmer (CDU) bei der Einschätzung, dass es sich bei rechtsextremen Einstellungen in Sachsen um eine „kleine böse Minderheit“³ handelt.

Um dem negativen Image entgegen zu wirken, hilft es dabei aber nicht wirklich, dass der Blick in eine eigens von der CDU in Auftrag gegebenen Studie Sachsen erneut als Schlusslicht –

¹ U18-Bundestagswahl vom 15. September 2017, Ergebnisse abzurufen unter: www.u18.org (15.06.18).

² Ergebnisbericht Sachsen-Monitor 2017, abzurufen unter <https://www.staatsregierung.sachsen.de> (15.06.18).

³ Kositz, Sebastian. 02.06.2018. *Kein braunes Sachsen – Ministerpräsident wehrt sich gegen negatives Image*. dnn-online, abzurufen unter <http://www.dnn.de/Dresden/Lokales/Kein-braunes-Sachsen-Ministerpraesident-wehrt-sich-gegen-negatives-Image> (15.06.18).

gemeinsam mit Bayern – in Sachen politischer Bildung sieht. Kalina (2014) kommt demnach in seiner Veröffentlichung zu der Erkenntnis, dass Schüler*innen in Sachsen und Bayern am wenigsten Politikunterricht bis zum Schulabschluss erhalten, egal ob Hauptschule, Realschule oder Gymnasium.

Zugleich stellt diese Studie noch eher eine Besonderheit in der politischen Bildungsforschung dar, denn diese „hat sich bislang mehr auf die qualitative Untersuchung ihrer einzelnen Facetten konzentriert, in ihrer jüngeren Vergangenheit die so erforderliche Hinwendung zur Wirkungsforschung eingeleitet, jedoch stets gleichsam einen Bogen um die quantitative, systematisierende Erfassung der einschlägigen Infrastruktur in Ihrer Gesamtheit geschlagen“ (Kalina 2010: 18), wie Kalina noch in der ersten Auflage seiner Faktensammlung selbst konstatiert. Zwar spricht Monika Oberle nach der didaktischen Wende der 60er und 70er Jahre und einer empirischen Wende Anfang der 90er mittlerweile von einer „quantitativen Wende“ (2018: 104) in der Politikdidaktik, dennoch findet sich bis heute in zahlreichen Veröffentlichungen ein Plädoyer für quantitative bzw. systematisch-erhobene Forschungsergebnisse (vgl. u.a. Weißeno 2018: 23, Oberle 2018: 105, Kalina 2014: 40, Henkenborg 2014: 14). Diesem Plädoyer möchte die vorliegende Arbeit nachkommen und als Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses Erkenntnisse aus quantitativen Daten zur politikdidaktischen Forschung beitragen. Es soll durch systematische Befragung unter Student*innen ein post-hoc Bild schulischen Politikunterrichts entstehen. Anders als bei qualitativen Interviews von Schüler*innen oder Lehrer*innen werden hier Adressat*innen und Absolvent*innen von politischer Bildung befragt, die eine mehr oder weniger große zeitliche Distanz zum Unterricht mitbringen und über diesen – eventuell – anders reflektieren. Dabei soll es nicht nur um Wirkungsforschung gehen, sondern um eine deskriptive Analyse des Unterrichtsgeschehens im Fach Politik, sowie um das Auffinden von Bedingungsfaktoren für als gut befundenen Politikunterricht mittels explorativer Statistik. Neu ist also die Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen aus der Absolvent*innenperzeption, statt aus Interviews mit Lehrer*innen oder Unterrichtsbeobachtungen.

Da sich Student*innen einer Universität im Hinblick auf ihr Bundesland, in dem sie Abitur machten, sehr heterogen rekrutieren, soll untersucht werden, ob – und welchen – gruppenspezifisch i.S.v. bundeslandspezifisch unterschiedlichen Bedarf an politischer Bildung es in quantitativer wie auch qualitativer Hinsicht gibt. Außerdem soll geschaut werden, inwiefern Inhalte der schulischen politischen Bildung über Faktenwissen hinausgehen. Beinhaltet sie auch aktuelle Themen, streben sie handlungsorientierte Ziele an und kommen moderne Methoden und zeitgemäße Medien zum Einsatz? Neben diesem Blick auf den erlebten Unterricht zurück soll aber auch eine eher zukunftsorientierte Perspektive beleuchtet werden. Wie wird heute die eigene politische Bildung in der Schule wahrgenommen, welchen

Einfluss geben die Adressaten ihm rückblickend und was hätte und müsste besser gemacht werden?

Zunächst aber soll eine allgemeine Einführung in schulische politische Bildung erfolgen, in der nach einem kurzen geschichtlichen Abriss der heutige Stand von Politikunterricht an Schulen beschrieben wird. Es folgt die Erläuterung des zugrundeliegenden Fragebogens und der Umfragerealisation. Ein kurzer Abschnitt zum methodischen Vorgehen in der Datenauswertung schließt sich daran an, in dem unter anderem das Ordinalskalensproblem in sozialwissenschaftlicher Forschung aufgegriffen und sich für die aktuelle Arbeit dazu positioniert wird. Anschließend folgen die verbalisierten wie grafisch dargestellten Ergebnisse der Erhebung und daran anknüpfend deren Interpretation und Schlussfolgerungen für die Politikdidaktik. Zum Abschluss werden methodenkritische Aspekte angeführt und ein Fazit aus der quantitativen Studie gezogen.

Zum aktuellen Stand schulischer politischer Bildung in Sachsen und Deutschland

Seit Gründung der ersten öffentlichen Schule spielt Politik in der Schule eine Rolle. Zunächst nicht in einem eigenständigen Fach, war eine der Aufgaben der Lehrer*innen die Loyalitätssicherung gegenüber den Fürsten und Staatsherren. Ob im Religionsunterricht oder in dem im Kaiserreich neu eingeführten Fach ‚Staatsbürgerkunde‘ – Herrschaftslegitimation galt als das Ziel von *politischer* Bildung. Die Schüler*innen sollten möglichst gut Lesen und Schreiben können (damals vor allem zum Lesen und Tippen von Befehlen an der Front) aber eben auch treue Staatsbürger sein, die den aktuellen Herrschaftsträgern nicht gefährlich würden. De jure änderte sich diese Zielsetzung schulischer politischer Bildung in der ersten deutschen Demokratie der Weimarer Republik: Staatsbürgerkunde bekam nach Art. 148 (3) Verfassungsrang und wurde für alle öffentlichen Schulen flächendeckend festgeschrieben. Zugleich wurde im Absatz zwei sogar so etwas wie ein Überwältigungsverbot eingeführt. De facto allerdings galt der dort verankerte Schutz von Andersdenkenden 1918 eher den Monarchisten und Konservativen, sodass von einem demokratischen Unterricht zur Befähigung mündiger Bürger*innen keine Spur war. Im Nationalsozialismus schuf man das Fach wieder ab und setzte vor allem auf eine ganzheitliche Ideologisierung in allen Fächern sowie auf außerschulische Einbindung in Organisationsstrukturen wie der Hitlerjugend oder dem Bund deutscher Mädchen. Die jahrzehntelange Tradition der Herrschaftslegitimation setzte sich also fort. Erst mit der Besetzung des Landes 1945 durch die Alliierten gab es eine neue Initiative, die politische Bildung an Schulen zu verankern. Dazu wurde bereits im Potsdamer Abkommen vereinbart, dass alle staats- und ideologietreuen Lehrer*innen entlassen und somit die Voraussetzung für demokratischen Unterricht überhaupt erst geschaffen werden. Die östliche Besatzungszone und spätere DDR kehrte wenig später aber im doppelten Sinne wieder zu alten Mustern zurück: Sie führte das Fach Staatsbürgerkunde wieder ein und setzt auf die schulische Herrschaftslegitimation und Ideologisierung. Letztere verankerte sie aber auch in außerschulischen Jugendorganisationen. Im Westen Deutschlands dagegen etablierte sich eine Fachstruktur, die zur Demokratie erziehen wollte und eine breite innerfachliche Diskussionskultur schuf. Eine der Auseinandersetzungen zwischen den Fachdidaktikern sorgte 1976 für ein Wendejahr in der politischen Bildung. Der Beutelsbacher Konsens wurde als Tagungsprotokoll einer Veranstaltung der baden-württembergischen Landeszentrale für politische Bildung festgehalten und gilt bis heute als Minimalkonsens politischer Bildner*innen. Darin enthalten sind die drei Grundprinzipien des Überwältigungsverbot, des Kontroversitätsgebotes und der Schüler*innenbefähigung. Von nun an gab es anerkannte Qualitätsmerkmale und der Politikunterricht in der Schule verlor

sein anrühiges Bild der Indoktrination und Herrschaftslegitimation. Mündigkeit und Partizipation heißen nun die normativen Ziele politischer Bildung (vgl. Sander 2013).

Mit der Wiedervereinigung 1990 wurde auch in Ostdeutschland das ideologisierte Fach der Staatsbürgerkunde abgeschafft und der Beutelsbacher Konsens etabliert. Seither ist die Aufgabe politischer Bildung, die demokratische „Werteorientierung und [den] Verfassungskonsens in der Bevölkerung zu verankern und bewahren, systematische Kenntnisse über die demokratische Ordnung, ihre Funktionsweisen und Zusammenhänge zu vermitteln sowie Kompetenzen für demokratisches Handeln zu stärken“ (Kalina 2014: 18). Hinzu kommt die Motivation und Aktivierung zu eigenständiger Partizipation, sowie dem Gerechtworden der eingangs bereits erwähnten Erwartung als Träger einer s.g. ‚Feuerwehrfunktion‘. Schulische politische Bildung soll auch kurzfristig „aktuelle gesellschaftliche Fehlentwicklungen [...] und Krisen erkennen und rechtzeitig gegensteuern“ (ebd.: 19). Zu nennen sind hier aufkommende Xenophobie, Rassismus, Populismus und ähnliche antidemokratische Strömungen. Gleichzeitig darf das Fach aber nicht zu einer „gesellschaftlichen Reparaturwerkstatt“ verkommen, die kurzfristigen Wünschen aus aktueller Politik und Gesellschaft nachkommt und so ein ganzheitlich-nachhaltiges Ziel außen vorlässt.

Fachstruktur und Stundenumfang

Um diesen hohen Zielen gerecht zu werden bedarf es natürlich entsprechender Rahmenbedingungen: einen angemessenen Stundenumfang und offene Lehrpläne, eine kompetente Lehrerausbildung, aktuelle Unterrichtsmaterialien und -medien... Diesbezüglich gilt in Deutschland aber – und insbesondere in der schulischen politischen Bildung – der Grundsatz: Bildung ist Ländersache. Das Schulfach für politische Bildung hat aktuell fast genauso viele Namen wie es Bundesländer gibt, oftmals sogar innerhalb eines Landes verschiedene Bezeichnungen in den einzelnen Schularten. In Sachsen heißt es bspw. *Gemeinschaftskunde – Rechtserziehung – Wirtschaft* und an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein *Weltkunde*. Dabei unterscheiden sich allerdings nicht nur die Namen von Bundesland zu Bundesland, sondern auch der Fachzuschnitt. Mal ist die politische Bildung ein eigenes Fach, mal im Fächerverbund mit Geschichte und/oder Geographie und oft werden rechtliche und ökonomische Lerninhalte in ein Fach für politische Bildung integriert. Zudem bleibt festzuhalten, dass die Fachbezeichnungen nicht nur sehr verschieden sind, sondern teilweise auch im Widerspruch zur tatsächlichen Inhaltsstruktur stehen. So heißt das Fach bspw. in Hessen lediglich ‚Politik‘, doch inhaltlich werden auch zu größeren Teilen wirtschaftliche Inhalte behandelt (vgl. Hedtke/ Gökbudak 2018b: 4). Die Kultusministerkonferenz (KMK) als Deutschlands oberstes bildungspolitisches Organ schreibt in dieser Hinsicht lediglich eine Gesamtwochenstundenzahl für die Gesellschaftswissenschaften (Geographie, Geschichte, politische Bildung, Wirtschaft) vor.

Mehrere Vorschläge für eine zumindest einheitliche Namensgebung des Faches in allen Bundesländern brachten bislang keinen Erfolg.

Erfolglos blieb bislang auch die Einführung einheitlicher Bildungsstandards für das Fach Politische Bildung durch die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Im Zuge des „PISA-Schocks“ Anfang des Jahrtausends kam es zu einem Umdenken in der Bildungswissenschaft. Die Input-Vorgaben konkreter Stoffinhalte in den Lehrplänen sollten zugunsten von Output-Beschreibungen von Kompetenzen weichen, die in s.g. Bildungsstandards für verschiedene Jahrgänge und Schulabschlüsse festgeschrieben werden sollten. Dazu vergab die KMK Aufträge an die Fachdidaktiken, solche Bildungsstandards für die ‚großen‘ Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik zu erarbeiten. Ohne konkreten KMK-Auftrag erstellte daraufhin die GPJE ein Kompetenzmodell für die politische Bildung und veröffentlichte es 2003, doch die KMK macht sich dieses bis heute nicht zu eigen (vgl. GPJE 2003).

Diese ungemaine Vielfalt an Fachnamen, Fächerverbänden bzw. -zuschnitten und den zugehörigen Lehrplänen macht einen reliablen und validen Vergleich von Stundenzahlen politischer Bildung in der Schule nur eingeschränkt möglich, im Falle des Berufsschulsystems mit über 360 Ausbildungsberufen eher gar unmöglich. Dennoch zeigt eine hochaktuelle Studie der Universität Bielefeld, dass erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern existieren. Demnach nimmt die politische Bildung an hessischen Gymnasien 4,38 Prozent der Lernzeit ein, während dem Fach in Bayern lediglich 0,52 Prozent zur Verfügung stehen (Sachsen 2,01 Prozent, vgl. Hedtke/Gökbudak 2018a: 3). „Bildungspolitisch zeigt das Ranking für das Gymnasium, dass die Bundesländer weit weg von einer gemeinsamen Vorstellung entfernt sind, welche Wertschätzung dem Leitfach der politischen Bildung in der gymnasialen Stundentafel zukommen soll“ (ebd.), resümieren die Autoren. Dieses Bild zeichnet sich aber ebenfalls an den nichtgymnasialen Schulformen ab, wenn auch etwas abgeschwächer. Hedtke und Gökbudak leiten daraus drei bildungspolitische Kulturen im Fach her: Eine *Kultur der Vernachlässigung* findet sich demnach in (den Gymnasien von) Bayern, Thüringen und Rheinland-Pfalz. Eine *Anerkennungskultur* lässt sich in Schleswig-Holstein, Hessen und Nordrhein-Westfalen ausmachen, gefolgt von Bremen, Niedersachsen und Brandenburg. Alle übrigen Bundesländer finden sich der Studie nach in einer *Kultur der Mittelmäßigkeit* wieder.

Darüber hinaus fällt auf, dass vier Bundesländer das Fach ab der fünften Klasse auf der gymnasialen Stundentafel haben, fünf Bundesländer ab der siebten Klasse und jeweils drei (darunter Sachsen) ab der achten und neunten Jahrgangsstufe. Nur Bayern führt das Fach erst ab Klassenstufe zehn am Gymnasium (vgl. ebd.). Zwar sind diese Zahlen aufgrund der genannten Diversität der Fächerzuschnitte immer auch mit Informationsverlust verbunden und stets kritisch zu betrachten, doch sind sie mindestens relational repräsentativ, sowohl schulartspezifisch als auch bundeslandspezifisch. Außerdem kam die ebenfalls bereits

angeführte Studie „erfolgreich.politisch.bilden“ der Konrad-Adenauer-Stiftung zu ähnlichen Zahlen. Hiernach erhalten Schüler*innen in Sachsens Gymnasium 53 Stunden politische Bildung bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe. Nur Bayern kommt mit 40 Stunden auf noch weniger Politikunterricht am Gymnasium, wohingegen Spitzenreiter wie NRW, Brandenburg oder Berlin über 280 Stunden schulische politische Bildung vorweisen (vgl. Kalina 2014: 42). Im Vergleich der Schularten lässt sich konstatieren, dass an Gymnasien in der Sekundarstufe I am wenigsten und in der Sekundarstufe II meist nur fakultativ Politik unterrichtet wird.

Wie einleitend erwähnt wird die schulische politische Bildung derzeit vielfach diskutiert und auf den Prüfstand gestellt. Darum soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Sachsen nach der denkwürdigen Landtagswahl 2017 eine Expertenkommission zur politischen Bildung berufen hat, die in ihrem Abschlussbericht „W wie Werte“⁴ 31 Vorschläge zur Verbesserung der politischen und demokratischen Bildung an Sachsens Schulen macht. Dieses Papier soll ganz oder zu großen Teilen umgesetzt werden, was u.a. dazu führt, dass ab dem Schuljahr 2018/2019 der GRW-Unterricht schulartübergreifend ab der Klasse sieben statt wie bisher ab Klassenstufe neun beginnt. In diesem Zuge wird auch der Lehrplan des Faches überarbeitet. Damit steht in naher Zukunft eine Verbesserung im Hinblick auf die oben genannten Kennwerte zur Stellung des Faches im Freistaat in Aussicht.

Ein weiterer Aspekt, der bei einer IST-Analyse schulischer politischer Bildung dazugehört, ist der nicht mit offiziellen Zahlen zu beziffernde Ausfall des Fachunterrichts und der Anteil fachfremd gehaltener Unterricht. Ersterer ist gerade in diesem Fach relativ hoch zu vermuten, da es häufig nicht prüfungsrelevant ist und als kleines, randständiges Fach wohl oft zugunsten von Hauptfachunterricht das Nachsehen hat. Zur Höhe von fachfremd gehaltenen Unterricht führte Dirk Lange vor einiger Zeit eine Untersuchung an, die dessen Höhe auf bis zu 24,4 Prozent bezifferte und damit wohl als das Fach mit dem größten Anteil fachfremder Lehrer*innen scheint (vgl. Lange 2009: 68). Dies allein ist nicht automatisch Zeichen schlechten Unterrichts, doch liegt die Vermutung nahe, dass der Politikunterricht sicher hierbei oftmals auf Institutionenkunde statt auf die Förderung politischen Urteilsvermögens beschränkt.

Prinzipiell scheint die politische Bildung in der Schule derzeit ein relativ gesichertes und gesetztes Fach in allen Bundesländern zu sein. Dennoch sind systematisch-institutionelle Probleme des Faches offensichtlich. Politische Bildung wird vielmals (ausschließlich) als übergeordnetes Prinzip aller Fächer, der ganzen Schule oder als Ziel ganzer Schularten

⁴ Expertenkommission Politische Bildung. 2017. *W wie Werte. Handlungskonzept zur Stärkung der demokratischen Schulentwicklung und politischen Bildung an sächsischen Schulen*. abzurufen unter: www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/17_09_20_Handlungskonzept_Demokratie.pdf (16.06.18).

angesehen und somit den Stellenwert eines eigenen Faches (immer weiter) geschmälert. Als einzige Ausnahme hiervon ist Baden-Württemberg zu nennen, welches dem Fach nach Artikel 21 der Landesverfassung Verfassungsrang zugesteht (vgl. BWVerf Art. 21 (2)). Nicht abzustreiten ist dabei natürlich, dass politische Bildung erlebt und gelebt werden muss – auch an der Schule. So zählen funktionierende Schülervertretungsstrukturen genauso zu den Bedingungsfaktoren der oben genannten Ziele politischer Bildung wie demokratische Aushandlungsprozesse innerhalb des Klassenverbandes oder aktive Beteiligung an der Schulgestaltung.

An den bereits erwähnten, besonders heterogenen beruflichen Schulen gibt es zwar eine große Vielzahl an Ausbildungsberufen und Fachgängen, doch zeigt sich, dass Sozialkunde bzw. politische Bildung zumeist obligatorischer Bestandteil in allen oder fast allen Lehrjahren ist. Allerdings liegt das Augenmerk hier vor allem auf wirtschaftlichen und rechtlichen Fachinhalten, die enge Bezüge zum Ausbildungsberuf und vor allem zur Kammerprüfung ausweisen (vgl. Besand 2014). Diese Tendenz einer anhaltenden Ökonomisierung ist dabei an allen Schularten zu erkennen. Lehrpläne in der politischen Bildung, die in den vergangenen Jahren überarbeitet wurden, sind zumeist um wirtschaftliche Lernbereiche angereichert worden.

Betrachtet man die Entwicklung politischer Bildungsangebote aus einem umfassenden Blickwinkel, zeichnet sich eine gewisse Tendenz des Rückgangs, mehr noch: einer Verwässerung der genuinen politischen Bildung in Richtung berufsqualifizierender Inhalte ab. Stattdessen wird eine höhere Bedeutung ökonomischen Fragestellungen und Bestandteilen beigemessen. Diese Entwicklung trifft besonders auf die Berufsschulen zu, wo sich zunehmend der Lernfeldansatz durchsetzt, der sich an Arbeitsabläufen und Geschäftsprozessen orientiert und im Extrem keine Fächer mehr kennt. Dieses Phänomen geht auch am Unterrichtsfach politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen nicht vorbei – in der Oberstufe, aber auch zunehmend ebenso in der Sekundarstufe I. Auffällig ist dies sowohl beim Zuschnitt des Faches bzw. seiner Integration in Verbundfächer als auch bei den konkreten Lehrinhalten. (Kalina 2014: 58)

Dies belegen auch Zahlen einer erst wenige Monate alten Studie, die zu dem Schluss kommt, dass politische Inhalte nur rund ein Drittel der Zeit in sozialwissenschaftlichem Unterricht (Politik, Wirtschaft, Recht, Gesellschaft) ausmachen (vgl. Hedtke/Gökbudak 2018b: 2). Heruntergerechnet auf die Lernzeit ergäbe das rund 17 Minuten Politik pro Schulwoche, von denen rechnerisch jedem/jeder Schüler*in lediglich 20 Sekunden der wöchentlichen Unterrichtszeit für eine eigene politische Positionierung zustünden.

Alles in allem lässt sich festhalten, dass ein Fach für politische Bildung an den Schulen an allen Schularten und Bundesländern Eingang gefunden hat. Allerdings gibt es keine einheitlichen Inhalte oder curricularen Absprachen, nicht einmal einheitliche Fachnamen oder Stundentafeln. Auch – oder vor allem – die KMK bringt hierbei keine Vereinheitlichung voran.

Die bestehende Diversität nach Bundesländern, Schularten, Klassenstufen, Studentafeln und Fachverbänden lässt den Eindruck der Beliebigkeit und Randständigkeit nicht verhindern. Ob sie so auch von Absolvent*innen wahrgenommen wird, muss in der Auswertung der Umfrage untersucht werden.

Fachdidaktische Empirie

Die politikdidaktische Forschung hat sich seit der Wiedervereinigung stark auf empirische Forschung konzentriert. Dabei lag und liegt der Fokus vor allem auf qualitativer Forschung, wobei es wenig qualitativ-vergleichende Langzeitanalysen zu Wirkungsforschung konkreter Methoden, Medien oder Materialien gibt und „die systematische quantitative Forschung kaum auf der qualitativen aufbauen [kann]. Mixed-Method-Ansätze fehlen“ (Weißeno 2018: 31). Dennoch lassen sich Merkmale guten Unterrichts und guter politische Bildung nennen.

Erstere Merkmale aus allgemeindidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht wurden und werden zahlreich erforscht und publiziert. Zu nennen sei dafür das gleichnamige Buch von Hilbert Meyer (2004), die großangelegte Metastudie mit breiter Rezeption von John Hattie (2012) oder die Ergebnisse von Andreas Helmke über Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität (2012). Anknüpfend an diesen empirischen Studien beschäftigt sich die Politikdidaktik aber mit *fachdidaktischen* Qualitätskriterien und Grundlagen guten Politikunterrichts, von denen im Nachfolgenden ein schlaglichtartiger Überblick gegeben werden soll. Außerdem werden einige aktuelle Kontroversen und Forschungsschwerpunkte im Fach angeschnitten.

Das bereits erwähnte GPJE-Kompetenzmodell stellt heute eine anerkannte Grundlage für den Politikunterricht dar. Darin enthalten sind die vier Kompetenzen der politischen Urteilskompetenz, der politischen Handlungskompetenz, der methodischen Kompetenz und des konzeptionellen Fachwissens. Auf die Entwicklung dieser Kompetenzen sollte der Schulunterricht abzielen und ausgerichtet sein. Gleichwohl ist es unter Fachdidaktiker*innen durchaus umstritten, welche Rolle bspw. das konzeptionelle Deutungswissen im Verhältnis zum kompetenzorientierten Unterricht einnehmen soll (vgl. Fröhlich 2014) oder ob der Fachunterricht lediglich auf die *Handlungsfähigkeit* oder auf konkrete, aktiv-politische Partizipation gerichtet sein soll.

Der Beutelsbacher Konsens von 1976 gilt ebenfalls bis heute als der Grundkonsens der politischen Bildung und war lange Zeit unumstritten. Darin enthalten ist ein Verbot jedweder ideologischer Überwältigung durch die Lehrkraft, ein Gebot von Kontroversität im Unterricht, nach dem verschiedene Perspektiven und Argumente auf „in Wissenschaft und Politik kontrovers[er]“ Inhalte Eingang finden sollen, sowie die Schüler*innenbefähigung zur eigenständigen Interessensanalyse und wertgeleiteter Partizipation. Insbesondere in naher Vergangenheit geriet der Beutelsbacher Konsens jedoch in die Kritik, allen voran das

Überwältigungsverbot. Dieses wird oftmals als ein Neutralitätsgebot aufgefasst und von Lehrer*innen so gedeutet, dass sie kontroverse und streitbare Themen und Meinungen nicht im Unterricht behandeln sollten und sich vor allem selbst nicht zu solchen positionieren dürfen (vgl. xxx 2016, sowie generell die Beiträge in Widmaier/Zorn 2016).

Kontroversität zählt gleichzeitig auch zu den fachdidaktischen Prinzipien der politischen Bildung, die Qualitätsmerkmale des Politikunterrichts darstellen und die Planung des selbigen strukturieren. Die Anzahl und Formulierung dieser didaktischen Prinzipien variiert von Fachdidaktiker*in zu Fachdidaktiker*in. Zum festen Kern gehören aber neben der erwähnten Kontroversität noch die Schüler*innenorientierung, das exemplarische (induktive) Lernen, das problemorientierte Lernen, die Wissenschaftsorientierung, die Handlungsorientierung, sowie Aktualität (vgl. Sander 2014).

Aktuelle Themen, so zeigt sich, werden allerdings vermehrt in der gymnasialen Sekundarstufe II einbezogen, da sich Lehrer*innen dort vertiefte, differenzierte und reflektierte Diskussionen und Zusammenhänge als Gegenstand des Unterrichts erhoffen und an dieser Stelle – dem Gymnasium – nicht zuletzt auch spätere Multiplikatoren sozialisiert und ausgebildet werden. Dabei liegt nicht nur der Fokus aktueller Unterrichtsinhalte auf dem Gymnasium, sondern auch der der gesamten fachdidaktischen Schulforschung in den letzten Jahren (vgl. Fuhrmann 2017). Es wird und wurde viel von s.g. ‚bildungsfernen Jugendlichen‘ geredet, doch ist über sie außerhalb von soziodemografischen Daten verhältnismäßig wenig bekannt (nähere Betrachtung liefert Kohl/Seibring 2012). Über das Politikinteresse an sich weiß man, dass Männer stets interessierter als Frauen sind. Zudem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Stärke des Politikinteresses und Einwohnergröße der Stadt oder Gemeinde der Befragten (vgl. Bertelsmann 2004). Einen starken positiven Einfluss auf das Politikinteresse sowie auf politische Kompetenz und Demokratieakzeptanz hat das formale Bildungsniveau (Gaiser et. al. 2011: 111f.). Je formal höher die besuchte Schulform, desto größer ist das gezeigte Interesse an politischen Inhalten. Außerdem spielen die ökonomische Lage, die subjektive Einschätzung der eigenen politischen Einflussnahme und die individuelle soziale Absicherung eine Rolle. Es gilt: Je höher die Einkommensklasse der Eltern und die subjektive Schichteinstufung ist, desto wahrscheinlicher sind die Studienabsicht sowie die Häufigkeit politischer Diskussionen im familiären und freundschaftlichen Umfeld – und alles zusammen wiederum sind Bedingungsfaktoren für politische Partizipationsbereitschaft. (vgl. Lange et. al. 2013, und Becker/Lauterbach 2010: 22f.)

Tillmann und Reinhardt (2002) führen als Grund für den Zusammenhang von Politikinteresse und höherer Bildung die Komplexität politischer Prozesse an, die hohes Abstraktionsvermögen verlangt und deshalb vor allem an Gymnasien gefördert wird. Dagegen zeigt die Studie *Sprichst du Politik*, dass sich ein hoher Anteil von Schüler*innen über unverständliche Sprache der Politiker*innen und Medien beklagt und daraus resultierend das Interesse vor allem bei

denen, die einen niedrigen oder mittleren Schulabschluss anstreben, sinkt (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2011).

Im weiteren Hinblick auf empirische Erkenntnisse zu effektivem Politikunterricht spielt in der heutigen Zeit auch der Einsatz von modernen Medien eine Rolle. Bspw. konnte Sabine Manzel zeigen, dass der Einsatz von digitalen WebQuests im Politikunterricht einen statistisch signifikanten Lernzuwachs (gegenüber einer Kontrollgruppe) bedingt (vgl. Manzel 2007). Auch konnten allgemeinpädagogische Studien einen lernförderlichen Einfluss durch den Gebrauch digitaler Medien in Lehr- und Lernsituationen nachweisen (vgl. Herzig 2008). Dennoch lassen die empirischen Studien bzgl. Medieneinsatz erkennen, dass deren bloße Präsenz im Unterricht nicht ausreicht. „Hiernach entfalten digitale Medien ihr politisch-bildendes Potenzial maßgeblich erst durch ihren spezifischen Einsatz, also durch die Planung und Umsetzung durch die Lehrkraft sowie durch die Inanspruchnahme durch die Lernenden (vgl. Reinhardt/Richter 2011: 22, zit. nach Hauk 2017). Desiderate gibt es hierbei insbesondere bei Forschungen über konkret *politikdidaktische* Mediennutzung und -gebrauch.

Abseits von eingesetzten Medien ist für die inhaltliche Ausrichtung von Politikunterricht nicht irrelevant, ob ein enger oder weiter Politikbegriff bei der/dem Lehrer*in zugrunde liegt, also die Frage, welche gesellschaftlichen Sphären als politisch gesehen werden. Geht es „nur“ um allgemein verbindliche *gesamtgesellschaftliche* Regeln und Normen oder um die Herstellung dieser in jeder gesellschaftlichen Verbindung und Zusammensetzung? Daran anknüpfend lassen sich verschiedene Unterrichtsleitbilder unterscheiden, die die Zielsetzung von politischer Bildung konturieren. Zu nennen sind hierbei die Leitbilder der *reflektierten Zuschauer*innen*, der *interventionsfähigen Bürger*innen* und der politischen *Aktivbürger*innen* (vgl. Breit/Massing 2002). Ersterer basiert dabei vor allem auf Wissen über politische Prozesse, Inhalte und Institutionen; zweiter zusätzlich auf das Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und den entsprechenden Fähigkeiten, diese Möglichkeiten zu nutzen. Das Leitbild der Aktivbürger*innen setzt neben dem politischen Wissen und personalen Fähigkeiten noch die entsprechende Motivation und das Interesse an politischem Engagement voraus. Damit beeinflussen das Bürgerleitbild und die zugrundeliegenden demokratietheoretischen Vorstellungen direkt die Methoden- und Inhaltswahl des Unterrichtsfachs für politische Bildung.

Damit sind wesentliche Erkenntnisse aus der fachdidaktischen Forschung über Qualitätsmerkmale und Bedingungen für guten Politikunterricht skizziert, wenn gleichwohl nicht alle Studienergebnisse umfänglich berücksichtigt oder zu allen Merkmalen detaillierte Ausführungen gemacht werden können.

Forschungsinteresse und Fragebogen

Forschungshypothesen

Die Studie über die Erinnerungen an schulische politische Bildung von Student*innen soll mittels des noch vorzustellenden Fragebogens systematisch-erfasste Daten liefern, um die Perzeption von Absolvent*innen sichtbar zu machen. Überprüft werden soll, ob sich empirisch nachweisen lässt, dass sich Schüler*innen trotz Politikunterricht nicht hinreichend auf die eigenständige Urteilsbildung und das Verständnis des Politikalltags vorbereitet fühlen.

Eine These ist, dass tradiertem Unterricht aus Frontalunterricht mit dem Lehrbuch als Hauptmedium und Auswendiglernen als Lernpraxis auch unter den Abschlussjahrgängen jüngster Vergangenheit den Standard ausmachen. Digitale Medien und offene Unterrichtsformen stellen nicht die Unterrichtsrealität der politischen Bildung dar.

Interessant wird zudem sein, ob angehende Lehrer*innen – oder gar angehende *Politik*lehrer*innen – den eigenen Unterricht anders wahrnehmen als Student*innen außerhalb des pädagogischen Milieus. Vermutet wird, dass Lehramtsstudierende und Studierende der Politikwissenschaft sich bereits selbstkonzeptionell mit ihrem eigenen Schulunterricht – und Politikunterricht im Speziellen – auseinandergesetzt haben und so zu einer kritischeren Bewertung ihrer Unterrichtserfahrungen kommen.

Prinzipiell soll untersucht werden, welche Bedingungsfaktoren für die subjektive Bewertung des Politikunterrichts ausgemacht werden können. Dabei ist davon auszugehen, dass ein moderner Unterricht mit vielfältigem Medieneinsatz, häufige Bezugnahme zu aktuellen Geschehnissen, einer Fokussierung auf die Meinungsbildung der Schüler*innen statt auf das Auswendiglernen von trockenem Wissen und stetige Abwechslung vom Frontalunterrichts-Setting positiv auf die Reflexion der eigenen schulischen politischen Bildung wirken.

Die Frage nach dem wahrgenommenen Ziel des eigenen Politikunterrichts beleuchtet mehrere Aspekte. Zum einen wird die subjektive Auffassung deutlich, was Unterricht leisten kann, zum anderen führt sie zum Reflektieren und Formulieren der intendierten Zielstellung des Faches. Dies scheint insbesondere interessant, wenn man die Erkenntnisse aus der früheren Studie zu politischer Bildung in Ostdeutschland bzw. Sachsen zugrunde legt, in denen es heißt: „Der Kern dieser Probleme liegt darin, dass den Lehrern selbst häufig nicht klar ist, was die Schüler im Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde eigentlich lernen sollen, worin der Bildungssinn und der Nutzen des Faches für Schüler eigentlich liegt“ (Henkenborg et. al 2008: 122). Gleiche Studie belegt auch die Aussage, dass schulische politische Bildung im Osten Deutschlands vorwiegend mit Wissensvermittlung und Institutionenkunde gefüllt wird. Die Auswertung wird zeigen, ob normative und handlungsorientierte Ziele formuliert werden wie Adornos Intention, dass Erziehung und politische Bildung zuvorderst dafür sorgen müssen, „daß [sic!] Auschwitz

nicht sich wiederhole“ (Adorno 1971: 88) oder aber faktenbasierte Ziele, die die so häufig bemühte Institutionenkunde erkennen lassen.

Ebenso soll veranschaulicht werden, ob und inwiefern der erlebte Politikunterricht Einfluss auf das politische Selbstkonzept und die eigenen Fähigkeiten hatte. Im Zuge einer direkten Selbstauskunft zu diesem Forschungsinteresse ist anzunehmen, dass die Adressat*innen der schulischen politischen Bildung – vor allem in Bundesländern mit wenig Anteil politischer Bildung an der Studentafel – nur eine geringe Bedeutung und Wirkung beimessen.

Wie politisch ist (bzw. war) der Politikunterricht? Insbesondere vor dem Hintergrund eines fehlinterpretierten, im Sinne eines Neutralitätsgebots vorschreibenden Beutelsbacher Konsenses und einer aktuell sehr polarisierenden, politischen Stimmung und gesellschaftlichen Debatte ist zu vermuten, dass politische Bildner*innen an Schulen als sehr neutrale Vermittler auskommen und Themen wie PEGIDA oder aktuelle Politik in generalis eher meiden. Dadurch verharret der Unterricht auf reine Wissensvermittlung denn auf Kompetenzausbildung, so die These.

Abschließend wird gefragt, was sich die Befragten im Hinblick auf Politik an der Schule gewünscht hätten und welche Verbesserungen sie in der schulischen politischen Bildung voranbringen würden. Hieraus wird sich einiges über aktuelle Herausforderungen und Entwicklungspotentiale für das Fach schließen lassen.

Items und Skalierung

Der ausgearbeitete Fragebogen umfasst insgesamt 29 Fragen sowie ein abschließendes Freitext-Feld für offene Anmerkungen oder Kritiken. Die Erhebung dieser Fragen wurde im Gros online über ein Umfragehostingunternehmen mit Serverstandort Deutschland durchgeführt. Nach einem Vorwort folgten auf der Internetseite acht Unterseiten mit den Seitenüberschriften *Schulzeit und Abitur*, *Politikunterricht*, *Unterrichtsthemen*, *Unterrichtsgestaltung*, *Schule und Politik*, *Politik aktuell* sowie *Soziodemografische Daten* und die bereits erwähnte *Letzten Seite* mit Platz für offene Bemerkungen und einer Danksagung für das umfassende Ausfüllen des Fragebogens.

Im Vorwort (vollständiger Wortlaut im Anhang) wurde die Umfrage in Absprache mit meinen beiden Gutachter*innen als offizielles Forschungsprojekt an der TU Dresden deklariert. Dies sollte zu einer Response-Steigerung gegenüber dem Etikett einer studentischen Abschlussarbeit führen. Zudem wurde das Forschungsinteresse kurz beschrieben, auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen, die voraussichtliche Beantwortungsdauer und die Kontaktdaten des Verantwortlichen genannt.

Nach dem Bestätigen der Teilnahme folgte als erstes die Frage nach der Anzahl an Schuljahren mit einem spezifischen Fach für politische Bildung. Dafür wurde zuvor in einem

kurzen Hinweistext erwähnt, dass das ein solches Fach je nach Bundesland unterschiedliche Namen aufweist – in Sachsen heißt es Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, kurz GRW. Um dieses jeweilige Fach sollte es im Folgenden gehen. Anschließend sollten die ersten drei soziodemografischen Daten angegeben werden, nämlich das Abitur-Bundesland, den besuchten Schultyp sowie den Abiturjahrgang. Gemeinsam mit der Soziodemografie am Ende der Umfrage, bei der zusätzlich das Alter, das Geschlecht sowie die Frage, ob ein Lehramts- oder ein Politikwissenschaftsstudium absolviert wird oder wurde, besteht für Teilnehmenden keine Deanonymisierungsgefahr. Die Daten liefern eine nur unzureichende Möglichkeit für eine Zuordnung der Antworten auf Individualebene.

Im zweiten Fragenblock sollte zunächst der eigene Politikunterricht mit Schulnoten von eins bis sechs bewertet werden. Schulnoten sollten dabei für alle Befragten ein geläufiges Bewertungsraster sein. Danach ging es um eine gefühlte Parteinähe des Politiklehrers/der -lehrerin und der offenen Abfrage nach dem subjektiv eingeschätzten Ziel des eigenen Politikunterrichts.

Mit einem Schieberegler sollten die Teilnehmer*innen im dritten Fragenblock visualisieren, ob der Fokus der politischen Bildung bei Ihnen eher auf Seiten von *Auswendiglernen von Wissen* oder auf der der *eigenen Meinungsbildung* lag. Zudem wurde auf einer vierstufigen Skala nach der Häufigkeit aktueller gesellschaftlicher, soziale und/oder politische Themen und Ereignisse gefragt. Dafür standen *aktuelle Wahlen, Petitionen, örtliche Projekte, die Anschläge vom 11. September, Atomkraftwerk Fukushima, Euro- und Finanzkrise von 2009, IS in Syrien* oder die *US-Präsidentschaftswahl(en)* als kommunale wie weltpolitische Ankerbeispiele im Subtext. Die genannte Häufigkeit sollte daraufhin in einer dreistufigen Skala als *zu wenig, ausreichend* oder *zu häufig* bewertet wurden. Als primäres, in Sachsen und explizit in Dresden ansässiges Beispiel einer aktuellen politischen Bewegung wurde auch explizit nach der Thematisierung von PEGIDA und seinen Ablegern gefragt. Hierbei sollten die Teilnehmer*innen auch angeben, ob dies eventuell in einem anderen Fach außerhalb der politischen Bildung thematisiert wurde.

In zwei größeren Fragebatterien ging es danach um die eingesetzten Medien und angewandten Methoden im erlebten Politikunterricht. Alle entsprechenden Aufzählungen sollten auf einer fünfstufigen Skala zwischen *nie* und *immer* nach deren Anwendungshäufigkeit eingeschätzt werden. Hiernach ging es in einer Mehrfachwahl-Frage um die Einschätzung, in welchem anderen Schulfach außerhalb des Faches für politische Bildung noch politische Themen besprochen worden. Es konnte sowohl *in keinem anderen Fach* als auch mehrere andere Fächer ausgewählt wurden. Außerdem gab es die Möglichkeit, nicht genannte Fächer in einer offenen Kategorie zu benennen. Es folgten insgesamt zehn Items vom Likert-Typ mit vierstufiger Skalierung, bei denen jeweils die Zustimmung zu Aussagen über die Wirkung des Politikunterrichts und dem damaligen Schulleben ausgedrückt werden sollte. Unter anderem

sollte eingeschätzt werden, ob der Politikunterricht zum eigenen Interesse an Politik oder zu guten Kenntnissen über das politische System Deutschlands führte, ob er zu einem guten Verständnis aktueller Nachrichten, zur eigenen Urteilsbildung oder zur Befähigung für eigene, politische Recherchen beitrug. Die Aussagen zum Schulleben sollen demokratische und partizipative Strukturen an den betroffenen Schulen offenlegen. Außerdem sollten die Befragten sich zu den Aussagen positionieren, dass ein/e Politiklehrer*in politisch neutral sein sollte und dass man in einem Schulfach für politische Bildung zu einer staatlich gewünschten Meinung erzogen werde.

Nach der Angabe, ob man sich mehr Politikunterricht in der eigenen Schullaufbahn gewünscht hätte, konnte im zweiten offenen Item als Freitext formuliert werden, welche Verbesserungen oder Änderungen für die schulische politische Bildung vorgeschlagen werden.

Die letzten inhaltlichen Fragen drehten sich um die Einschätzung des eigenen politischen Wissens (erneut mit Schulnoten) und dessen Quellen. Hierbei wurde die Einschätzung des Wissens als Split-Frage verwendet, sodass nur diejenigen Teilnehmer*innen die Quelle(n) ihres eigenen politischen Wissens nennen bzw. einschätzen sollten, die sich selbst die Note vier oder besser (interpretiert als Schulnoten) gaben. Als mögliche Quellen standen dabei der Politikunterricht, der Unterricht in anderen Fächern, das Hochschulstudium, Gespräche in der Familie, Gespräche unter Freunden, Zeitungen/Zeitschriften, Fernsehen, Soziale Medien oder eigene politische Arbeit zur Auswahl, die wiederum mit einer vierstufigen Likert-Typ-Skala eingeschätzt werden mussten. Außerdem sollten alle Teilnehmer*innen das eigene Nutzungsverhalten von Sozialen Medien, Radio und Podcasts, TV-Nachrichten, Zeitungen/Zeitschriften, Nachrichten-Apps und Internetseiten als politisches Informationsmedium mit jeweils einer fünfstufigen, endpunktverbalisierten Skala einschätzen. Zusätzlich sollte in einem kurzen Eingabefeld ein Medienprodukt genannt werden, mit dem man sich "sehr gut politisch informieren kann". Das vorletzte Item wurde aus der Sachsen-Anhalt-Studie von Henkenborg et. al. (2008) übernommen und fragt die Nutzungshäufigkeit von politischen Partizipationsformen ab. Abschließend sollten alle Befragten vor den soziodemografischen Abschlussfragen ihre eigene Erinnerungsstärke an den Politikunterricht auf einer fünfstufigen Skala einschätzen. Das Geschlecht, das Geburtsjahr und die Frage nach einem Politikwissenschafts- oder Lehramtsstudiengang bilden den Abschluss der Umfrage.

Mit Ausnahme der beiden offenen Fragen wurden alle Items als Pflichtfragen programmiert. So konnten Teilnehmer*innen nicht unausgefüllt durch den gesamten Fragebogen navigieren und rückwirkende Reihenfolgeeffekte ausgeschlossen werden. Außerdem sind lückenhafte Teilnahmen ausgeschlossen und die abgebrochenen Teilnahmen können bis zum letzten beantworteten Item verfolgt werden.

Pretest

Vor der eigentlichen Erhebungsphase wurde zunächst ein Pretest mit acht Teilnehmer*innen durchgeführt. Dabei haben fünf Tester*innen die Umfrage online ausgefüllt und anschließend ein schriftliches Feedback zum Fragebogen zurückgemeldet. Als Leitfragen wurden dabei folgende Anregungen gegeben:

- › Gab es technische Probleme beim Ausfüllen des online-Fragebogens? Wenn ja, welche?
- › Wie lange hast du für die Beantwortung des Fragebogens gebraucht?
- › Hast du den Fragebogen als zu lang empfunden?
- › Wie ist dein allgemeiner Eindruck des Fragebogens?
- › Wusstest du bei jeder Frage, was gemeint sein soll? Bei welcher Frage nicht?
- › Waren alle Fragen des Fragebogens verständlich formuliert? Gibt es Fragen, die du anders formuliert hättest? Welche Wörter waren unverständlich?
- › Gab es Fragen, bei denen deine persönliche Antwort nicht mit den Antwortvorgaben ausdrücken konntest? Welche Antwortskalen waren unpassend?
- › Bei welcher Frage musstest du am längsten nachdenken?
- › Hast du den Fragebogen als langweilig empfunden?
- › Welche Frage zum inhaltlichen Kontext von Politikunterricht und dessen Wirkung würdest du noch hinzufügen?
- › Würdest du Veränderungen an der Reihenfolge der Fragen vornehmen? Welche?
- › Was möchtest du noch zum Fragebogen oder zu meinem Forschungsthema loswerden?

Drei weitere Vortestteilnehmer*innen beantworteten die Fragen in einem persönlichen Interview, das nach der online-Teilnahme mit ihnen geführt wurde und in dem sie ihre Eindrücke vom Fragebogen und der Umfragerealisierung darlegen konnten. In der Folge habe wurde eine einheitliche Bezeichnung des Faches durch eine Umschreibung als „Fach für politische Bildung“ verwendet, da unter ‚Politische Bildung‘ oder ‚Gemeinschaftskunde‘ nicht jedem klar war, um was sich handelt. Zusätzlich ist ein einleitender Textbaustein aufgenommen wurden, der auf die vielfältige Namensbezeichnung des Schulfachs hinweist. Außerdem wurde die Formulierung der Antwortmöglichkeiten für die Bewertung der Häufigkeit aktueller Themen im eigenen Unterricht an die Formulierung des Fragetextes angepasst und damit von einer fünfstufigen zu einer dreistufigen Skala reduziert. Ebenso wurde das Item zur politischen Partizipation in Form von Wahlbeteiligung konkretisiert, um nun explizit nur nach allen Wahlen, zu denen die Teilnehmer*innen auch wahlbeteiligt waren, zu erfassen.

In der Auflistung der verwandten Medien wurde deutlich, dass Overheadprojektor-Folien (OHP) eine deutlich größere Bedeutung in der Erinnerung an den Politikunterricht spielten und

deshalb als einzelnes Medium hinzugefügt wurden. Auch die Aufzählung der Fächernamen außerhalb der politischen Bildung wurde im entsprechenden Frageitem stärker ausgeweitet.

Durch diese acht Teilnahmen im Vorfeld konnte auch eine realistischere und konkretisierte Dauer der Befragung festgesetzt werden. Es stellte sich heraus, dass fast alle zwischen sieben und zwölf Minuten benötigten, weshalb eine geschätzte mittlere Dauer von zehn Minuten im Vorwort angemerkt worden ist. Zugleich konnte sichergestellt werden, dass die Darstellung auf mehreren verschiedenen Endgerätetypen einwandfrei funktionierte (Smartphone, iPad, Computer) und es mit der online-Plattform keine Schwierigkeiten gab.

Umfragerealisierung und Stichprobenzusammensetzung

Feldzugang und Erhebung

Das Forschungsprojekt war als webbasierte Umfrage unter der Studierendenschaft der Technischen Universität Dresden gedacht. Die heterogene Zusammensetzung der Universität und gleichzeitige Ansässigkeit in Sachsen bot eine gute Grundgesamtheit, von der aus eine geeignete Stichprobe von 500 bis 700 Studierenden anvisiert war. Dafür musste in der Fragebogenerstellung berücksichtigt werden, dass der Umfang nicht zu groß wird, um einer möglichen Ablehnung aufgrund zu langer Teilnahmedauer entgegenzuwirken. Für den konkreten Feldzugang wurde ein Rundschreiben per Email beantragt, in dem das Forschungsprojekt kurz beworben und anschließend auf die Umfrageseite verlinkt werden sollte. Die Möglichkeit für eine solche Email über das zentrale Immatrikulationsamt im Zusammenhang mit Forschungsprojekten an der durchführenden Universität ist explizit eingeräumt. Der Kreis der Empfänger war für den Forschungszweck auf alle regulär eingeschriebenen Student*innen ohne Promotionsstudent*innen und ausländische Studierende beschränkt. Eine Eingrenzung hinsichtlich von Semesterzahl, Fakultät oder ähnlichem wurde in der Konfiguration des Email-Verteilers nicht weiter vorgenommen. Nach der Beantragung und mehreren Verwaltungsgängen an der TU Dresden stellte sich allerdings heraus, dass das Anliegen auch nach über einen Monat nicht realisiert wurde. Zeitgleich wurde die Umfrage in mehreren Vorlesungen beworben. Aufgrund der zehnminütigen Teilnahmedauer konnte jedoch nur in zwei Vorlesungen eine direkte pen-and-paper-Variante durchgeführt werden. In den anderen musste aus Zeitgründen eine Bewerbung des Hyperlinks zur Umfrage genügen.

Aufgrund des bis dahin geringen Rücklaufes von circa 149 Teilnehmer*innen und um dennoch den Projektzeitplan einzuhalten, wurde letztlich für eine universitätsoffene Mobilisierung entschieden. In mehreren studentischen Gruppen auf sozialen Netzwerken, über Aushänge an Informationstafeln und mittels Bewerbung durch Universitätsdozent*innen wurde zur Teilnahme am Forschungsprojekt motiviert (siehe Anhang). So kam es also während der Erhebungsphase zu einer Ausweitung der Grundgesamtheit, was den Vorteil hatte, dass

innerhalb kürzester Zeit ein hoher Rücklauf zu verzeichnen war und Teilnehmer*innen aus allen Bundesländern vertreten sind – allerdings auch dazu führte, dass es keine Kontrolle mehr über die Stichprobenszusammensetzung gab. Technisch wurde über die Konfiguration eines Cookie-Blockers eine Mehrfachteilnahme ausgeschlossen, die für technisch Versierte über Umwege allerdings auch überwunden werden kann.

Durch den größeren Verbreitungsradius ergab sich im Erhebungszeitraum die Notwendigkeit zu einigen Anpassungen der Fragenformulierungen hinsichtlich diversifiziertere Fachbezeichnungen und nicht-pädagogische sowie politikwissenschaftliche Vorbildungen. So wurden Formulierungen wie „hier in Sachsen“ zu „beispielsweise in Sachsen“ geändert und die Frage nach dem aktuellen Studium zusätzlich im Präteritum formuliert, da ersichtlich wurde, dass mehrere Studiumsabsolvent*innen zum Teilnehmerkreis gehörten.

Insgesamt haben 710 Teilnehmer*innen während der sechswöchigen Erhebungsphase die Umfrage angefangen. Von diesen haben 607 alle Fragen vollständig ausgefüllt. Er ergibt sich damit eine Abbrecher-Quote von 14,30 Prozent, die den Fragebogen nur bis zu einem bestimmten Teil der Umfrage beantwortet haben und aufgrund der Pflichtfragenkonstruktion die Umfrage nicht beenden haben. Non-response kann wie üblich bei einer online-Umfrage (mit Ausnahme von Online Access Panels) nicht angegeben werden.

Von den Befragten sind knapp über die Hälfte durch eine Weiterleitung aus dem Sozialen Netzwerk Facebook auf die Umfrageseite gelangt. Ungefähr 15 Prozent waren Teilnehmer der pen-and-paper Umfragen aus Vorlesungen an der TU Dresden und der Rest gelang durch Direkteingabe des Umfragelinks oder durch das Scannen des QR-Codes auf den Aushängen auf die Umfrageseite. Bei den 14 Prozent der Abbrecher*innen nach begonnener Teilnahme lässt sich feststellen, dass die meisten von ihnen bei den drei großen Fragebatterien zu den Unterrichtsmethoden, -medien und den Likert-Items abbrachen. Bemerkenswert ist auch, dass *alle* Teilnehmer*innen die erste offene Frage nach dem Ziel des eigenen Politikunterrichts beantworteten, die Frage nach Verbesserungsvorschlägen in der schulischen politischen Bildung, in der explizit „freiwillige Angabe“ stand, dagegen nur 55 Prozent, und die offene Nennung eines politischen Informationsmediums wiederum von 86 Prozent ausgefüllt wurde.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle erwähnt, dass im Rahmen der TU-Rundmail-Beantragung nach acht Wochen eine Rückmeldung zugestellt wurde, laut der eine weitere Unterschrift fehle und diese für den nächsten Antragsschritt nachzureichen sei.

Zusammensetzung der Stichprobe

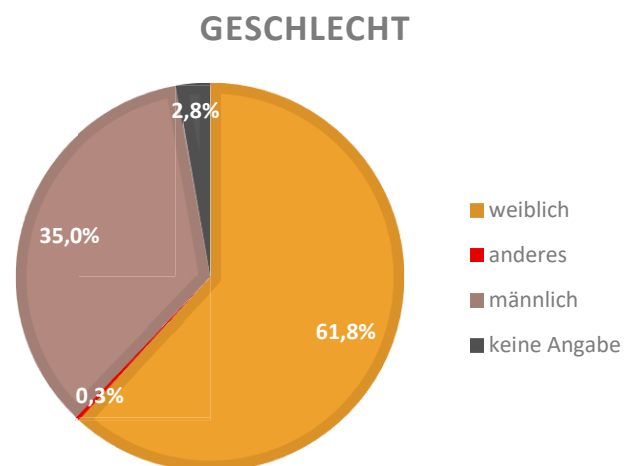
Die vorliegende Arbeit stützt sich nun auf die beschriebene quantitative Erhebung im Zeitraum vom 17.04. bis 20.05.2018. Zur soziodemografischen und allgemeinen Beschreibung spielen im Folgenden pro Item jeweils alle Teilnehmer*innen eine Rolle, die die Umfrage bis zum erhobenen Item ausgefüllt haben. Hierunter sind Abiturient*innen aus allen 16 Bundesländern, wengleich es auch lediglich zwei Teilnehmer*innen aus dem Saarland und drei aus Bremen sind. Damit sind diese beiden Bundesländer für eine fundierte, statistische Auswertung nicht ausreichend vertreten. Jedoch zeigt sich eine annähernd proportionale Rekrutierungszahl an Menschen aus den einzelnen Bundesländern wie deren Bevölkerungszahl. Ausgenommen davon ist naheliegender Weise der Freistaat Sachsen, der mit über 40 Prozent aller Teilnehmer*innen überproportional vertreten ist.

BUNDESLAND DES ABITURS

N = 675

Häufigkeit in %	5,8	6,4	4,6	5,2	0,4	1,3	2,5	2,2	6,5	9,0	1,3	0,3	40,4	4,3	5,5	4,1
absolute Häufigkeit	39	43	31	35	3	9	17	15	44	61	9	2	273	29	37	28
	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen

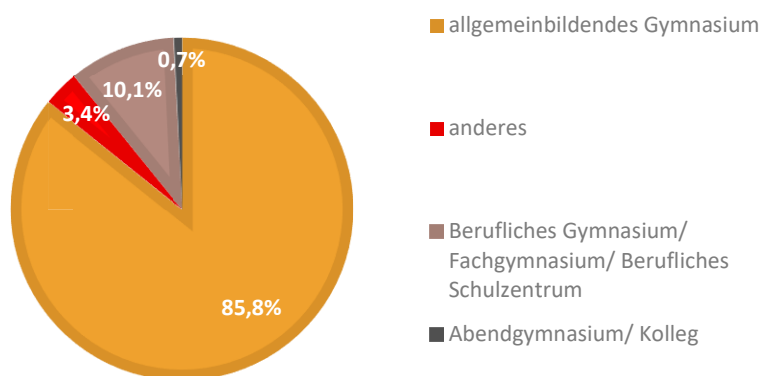
Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung in der Stichprobe zeigt sich eine Überrepräsentierung von weiblichen Teilnehmerinnen mit rund 62 Prozent. 2,8 Prozent wollten keine Angabe zu ihrem Geschlecht machen und zwei Teilnehmer*innen ordneten sich nicht in die Zweiteilung von Mann und Frau ein.



Die Meisten gehörten dabei dem Abiturjahrgang 2016 an und im Mittel dem von 2015. Dabei bilden ein Teilnehmer aus dem Jahrgang 1980 und zwei aus dem aktuellen Abiturjahrgang 2018 die Pole der Verteilung. Letztere wurden in die Auswertung mit einbezogen, da sie zwar zum Zeitpunkt der Befragung noch keinen abgeschlossenen Hochschulabschluss besaßen, aber dennoch so gut wie den gesamten Unterricht ihrer Schulzeit hinter sich hatten. Anders sah es bei einer noch jüngeren Teilnehmerin aus, die im Zuge der vorherigen Datenbereinigung nicht berücksichtigt wird.

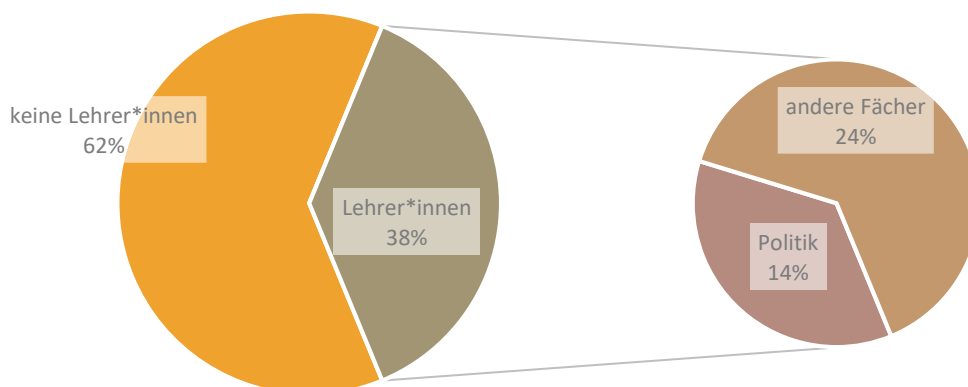
Mit über 85 Prozent wurde das Abitur mehrheitlich an einem allgemeinbildenden Gymnasium abgelegt. Jeder Zehnte besuchte jedoch ein Berufliches Gymnasium, ein Berufliches Schulzentrum oder ein Fachgymnasium und fünf Teilnehmer*innen ein Abendgymnasium. Zu den Nennungen der Sättigungskategorie anderer Schultypen zählten insbesondere Gesamtschulen, Waldorfschulen und Fachoberschulen.

BESUCHTER SCHULTYP

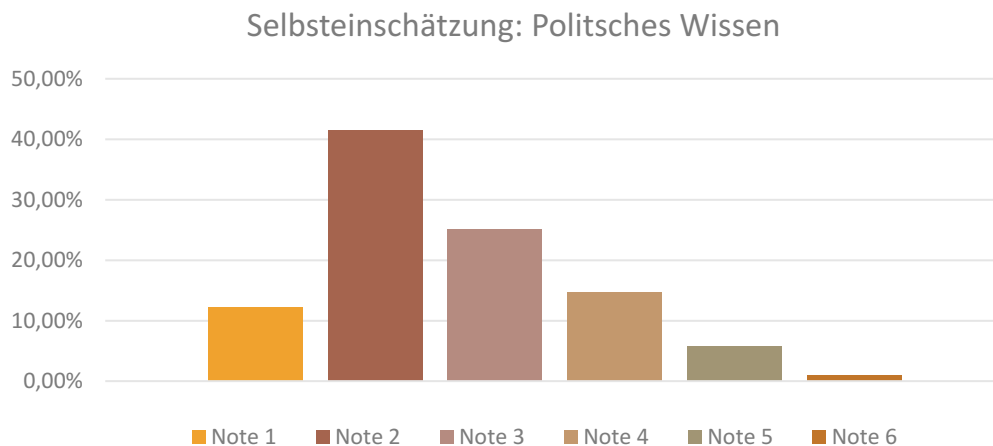


Unter den 607 vollständig ausgefüllten Umfragen studieren oder studierten etwas mehr als ein Drittel der Befragten (38 Prozent) einen Lehramtsstudiengang, was deutlich mehr als der Anteil an Lehramtsstudierende in Deutschland (10 Prozent, Destatis 2017) ausmacht, jedoch mit der Rekrutierung zu begründen ist. In diesem Drittel wiederum bilden insgesamt 82 Teilnehmer*innen (14 Prozent) das Fach Politik bzw. Politische Bildung aus.

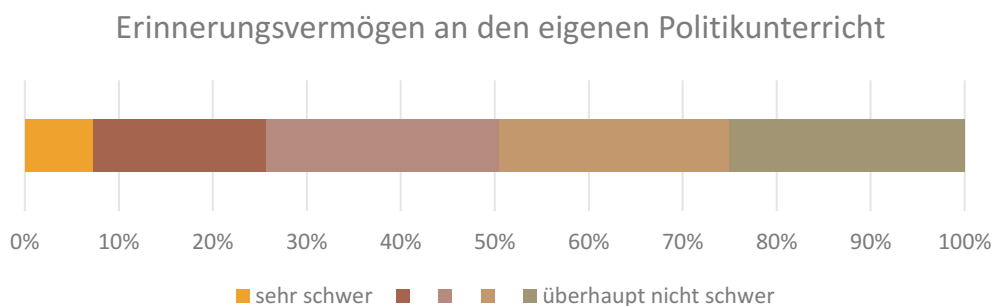
Gruppe der Lehrer*innen



Bei der Selbsteinschätzung des eigenen politischen Wissens schätzen sich die Teilnehmer*innen überwiegend gut ein. Über 53 Prozent der Befragten geben sich selbst die Note eins oder zwei und 93 Prozent schätzen sich besser als Note 5 oder schlechter ein, was die Voraussetzung zur Beantwortung der Frage nach der Quelle des politischen Wissens in der Fragebogenkonstruktion war (siehe Kapitel: Items und Skalierung).



Ausgeglichenener sieht es bei der Selbsteinschätzung der Erinnerungsstärke an den eigenen Politikunterricht aus. Hier antworteten je ein Viertel eine der Abstufungen zwischen der mittleren Antwortkategorie und dem Pol, dass es ihnen überhaupt nicht schwer fiel sich zu erinnern.



Interessant dabei ist unter anderem, dass es – anders, als es zu erwarten gewesen wäre – in fast jedem Abiturjahrgang Zellenbesetzungen an den Polen der Skala gibt. Das heißt, auch jüngere Teilnehmer*innen aus den Abschlussjahrgängen seit 2013 gaben mit teilweise zweistelligen Prozentzahlen an, sich sehr schwer oder relativ schwer an ihren Politikunterricht erinnern zu können. Entsprechend gegenteilig äußerten viele aus den früheren Jahrgängen ein gutes Erinnerungsvermögen an den eigenen Politikunterricht.

Methodisches Vorgehen

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS. Nach der Einpflegung der Individualdaten erfolgte die Zuweisung fehlender Werte zu den einzelnen Variablen. Die Syntax zur Erstellung und Kodierung aller Variablen sowie auch die gesamte Auswertungs- und Befehlssyntax kann im digitalen Anhang eingesehen werden.

Die Durchschau des Datenmaterials führte in drei Fällen zu einer Datenbereinigung. Wie bereits erwähnt blieb eine Teilnehmerin in der Auswertung unberücksichtigt, da sie zum Zeitpunkt der Umfrage noch aktive Schülerin in der Oberstufe war. Zwei weitere Fälle wurden aufgrund von sich widersprechenden, sowie offensichtlich inkorrekten und sarkastischen Angaben entfernt.

Für weitere Auswertungen wurden zunächst Gruppenbildungsitems gebildet. Anhand der Frage nach der Erinnerungsstärke wurde die neue Variable *relevant* definiert, die die Antworten in schlechtes (Kategorie 1-2) und gutes (Kategorie 3-5) Erinnerungsvermögen dichotomisiert. Außerdem veranschaulicht eine neue Variable *lehrer* die Verteilung von Studierten und Studierenden des Lehramts und anderer Studiengängen. Erstere differenziert diese Variable in Politiklehrer*innen (positive Angabe des Lehramts *und* politikwissenschaftlicher Ausbildung) und Lehrer*innen anderer Fächer, sodass insgesamt drei Ausprägungen entstehen. Zudem wird eine dichotome Variable *sachsen* gebildet, die Teilnehmende dichotomisiert in Abiturienten aus Sachsen und aus einem der anderen Bundesländer.

Zur Auswertung der drei offenen Frageitems erfolgte eine manuelle Kodierung aller abgegebenen Antworten. Abgegebene Freitextantworten, die mehrere Aspekte verschiedener Kategorien beinhalteten, wurden entsprechend mehrfach kodiert. Die Kategorien zueinander sind allerdings trennscharf. Sowohl bei der Frage nach dem wahrgenommenen Ziel des eigenen Politikunterrichts (v11) als auch nach Verbesserungsvorschlägen für die schulische politische Bildung wurde zunächst nach dem Prinzip der Sättigung kodiert und Kategorien aus den gegebenen Antworten erstellt. Da dadurch jede Antwort mit – bis dato – neuen inhaltlichen Aspekten eine eigene Kategorie bekam, kommt es zu sehr disparaten Besetzungen der Antwortkategorien. Darauf aufbauend wurde anschließend nach normativen, theoretischen und praktischen Beziehungen bzw. Nähe derselbigen geschaut und Hauptkategorien erstellt. Die sättigenden Kategorien ermöglichen dadurch aussagekräftige, deskriptive, univariate Auswertung der Variablen und die größeren Hauptkategorien zuverlässigere bi- und multivariate Analysen (Korrelationsanalysen).

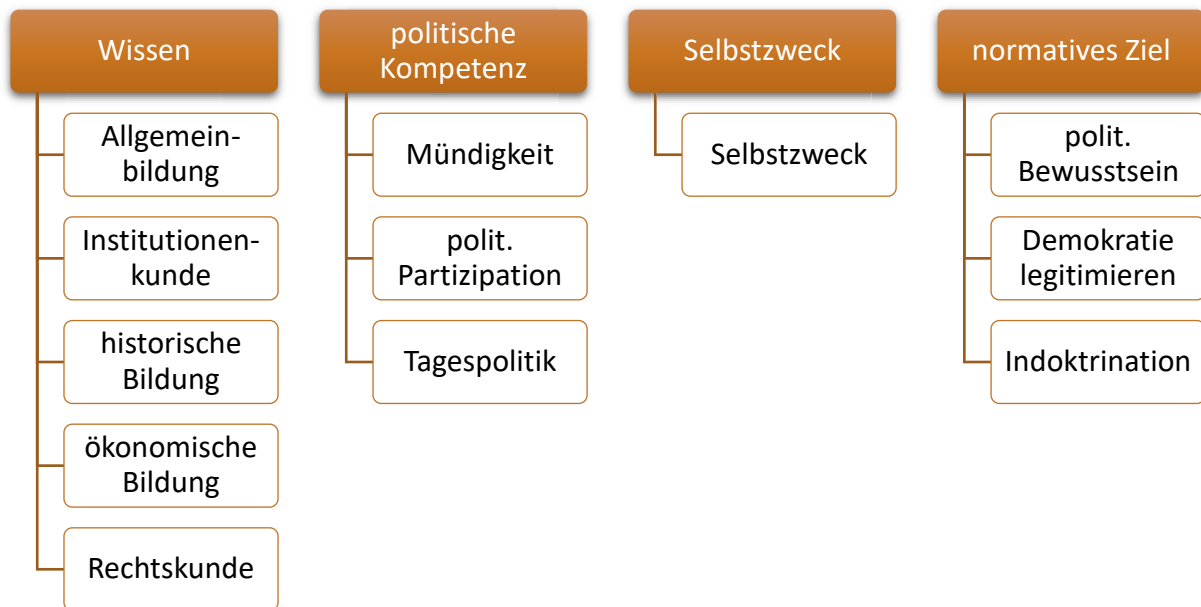
Durch die Antworten zur Ziel-Variable entstanden dabei zunächst zwölf sättigende Kategorien. 13,6 Prozent aller Antworten wurden dabei mehrfach kodiert. Unter der Rubrik

Allgemeinwissen fallen hierbei alle Äußerungen, die „allgemeines“ Grundwissen, „allgemeines“ Basiswissen oder das Vermitteln einer „allgemeinen“ Orientierung explizieren. *Institutionenkunde* dagegen setzt sich aus Antworten desselben Musters zusammen, nur dass konkret auf „politisches“ (Allgemein-)Wissen, „politisches“ Systemwissen oder eben „politische“ Institutionenkunde verwiesen wird. Auch Zielformulierungen wie „Wahlrecht/ Wahlsystem kennen lernen“, „den Gesetzgebungsverfahren wissen“ oder „Staatsorgane kennen“ zählen zu dieser Kategorie. Die Kategorie *Mündigkeit* setzt sich aus Antworten über eigene Meinungsbildung, Differenzierungsfähigkeit oder dem Stellungbeziehen zu politischen Ereignissen zusammen. Als *Selbstzweck* werden Antwortmuster kategorisiert, die kein inhaltliches Ziel erkennen lassen. Darunter fallen Freitextantworten wie „Lehrplan erfüllen“, „Stoff abarbeiten“, „Abiturvorbereitung“, „Zeit absitzen“ oder die explizite Aussage, dass „kein Ziel erkennbar“ gewesen sei. Im Anhang findet sich ein Codebuch mit Ankerbeispielen zu allen anderen Kategorien der Kodierung offener Fragen.

Institutionenkunde	Mündigkeit	Allgemeinbildung/ -wissen	Selbstzweck
Tagespolitik verstehen	politische Partizipation	politisches Bewusstsein	Demokratie legitimieren
Indoktrination	ökonomische Bildung	historische Bildung	Rechtswissen

Für eine zielführende Korrelationsanalyse wurden diese Kategorien wie bereits erwähnt zu vier Hauptkategorien zusammengefasst. Die Hauptkategorie „Wissen“ setzt sich aus der Kategorie *Allgemeinbildung*, der Domänenwissen-Kategorie *Institutionenkunde* sowie dem Bereichswissen der Kategorien *historische Bildung*, *ökonomische Bildung* und *Rechtswissen*. Gemeinsam geht es hier um abfragbares Fachwissen und harte Fakten.

Zur Hauptkategorie der „politischen Kompetenz“ zählen die Kategorien *Mündigkeit* und *politische Partizipation*, die sich weitestgehend mit den Elementen der politischen Urteilsfähigkeit und der politischen Handlungsfähigkeit aus dem unterrichtsleitenden Kompetenzmodell der GPJE decken. Hinzu kommt die Kategorie *Tagespolitik verstehen*, die eine sehr performative Komponente der politischen Kompetenz darstellt.



Als dritte Hauptkategorie werden normativ-orientierte Kategorien zusammengefasst. *Demokratie legitimieren*, politische *Indoktrination* und das Herstellen eines *politischen Bewusstseins* stellen allesamt wertbasierte Ziele dar, die gleichwohl auch unterschiedliche Tendenzen aufweisen können. Die Kategorie *Selbstzweck* wird als Hauptkategorie übernommen und führt damit auch zu einer Sättigung bei den größeren Hauptkategorien.

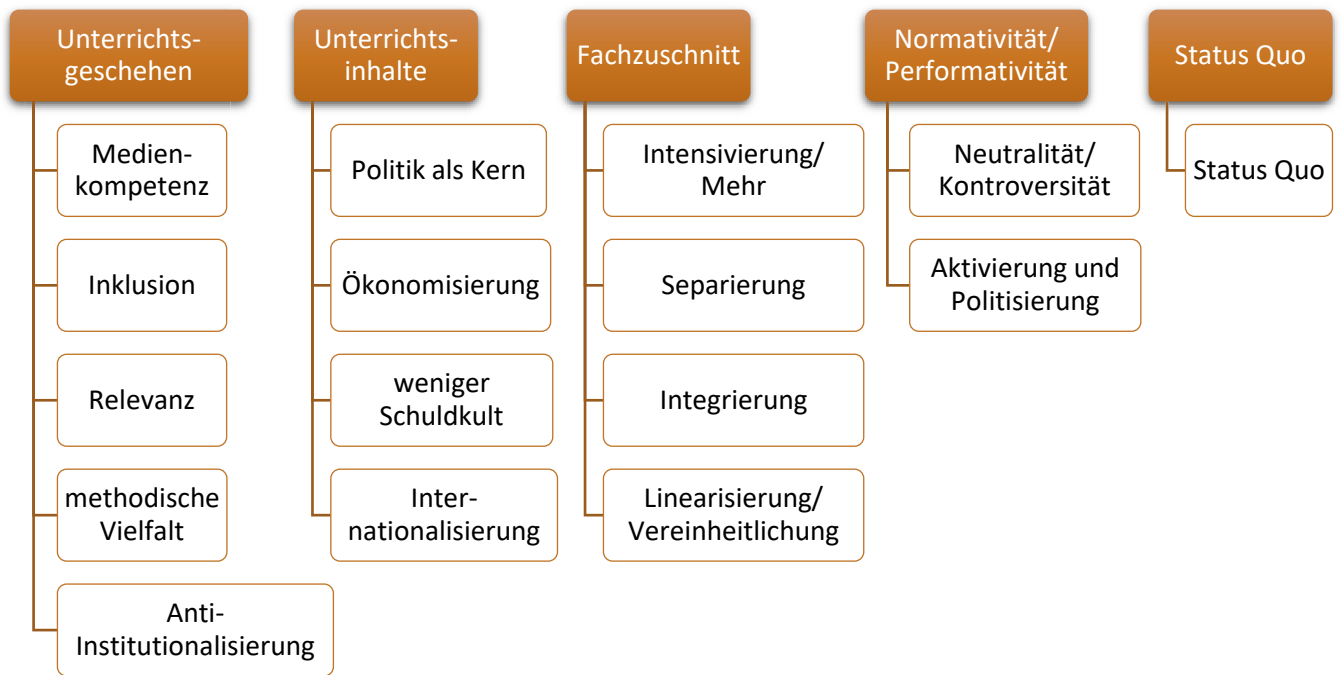
Bei den Verbesserungsvorschlägen für schulische politische Bildung haben sich aus den Antworten der Studienteilnehmer*innen im ersten Schritt 16 sättigende Kategorien herausgebildet.

Relevanz	Neutralität/ Kontroversität	Separierung	Medien- kompetenz	Ökonomisierung
methodische Vielfalt	Aktivierung und Politisierung	Politik als Kern	Integrierung	Anti- Institutionalisierung
Intensivierung/ Mehr	Inter- nationalisierung	weniger Schuldkult	Inklusion	Linearisierung/ Vereinheitlichung

Die Kategorie *Relevanz* umfasst Beiträge, die sich mehr Aktualität bei den Unterrichtsinhalten und eine (größere) Schülerorientierung fordern. Vielmals wird hierbei von „langweiligem Unterricht“ berichtet und sich „spannender“, „mitreißender“ oder „motivierender“ Unterricht erwünscht. In die Kategorie *methodische Vielfalt* fallen alle Antworten, die als Verbesserung abwechslungsreichere Methoden und vor allem mehr erfahrungsbasierten Unterricht anmerken. Die Antworten reichen hier von der Nennung konkreter Methoden wie „mehr

Experteninterviews“, „mehr Exkursionen“ oder „mehr diskursive Methoden“ bis hin zum allgemeinen Wunsch „weg vom Frontalunterricht“ zu kommen. *Internationalisierung* bündelt alle Antworten, die sich einen größeren Bezug zu politischen Systemen und Inhalten abseits der deutschen Politik wünschen. „Andere politische Systeme kennen lernen“ und „internationale Verflechtungen deutlich machen“ sind hierfür zwei Ankerbeispiele aus den Antworten. Unter der Rubrik *Politik als Kern* sortieren sich pragmatische Vorschläge für die Unterrichtsthemen von Politikunterrichts. Hier wünschen sich die Betroffenen vor allem eine größere Auseinandersetzung mit den deutschen Parteien, deren Parteiprogrammen und die Ausübung einer Unterrichtsfunktion als „Entscheidungshilfe“ für anstehende Wahlen. *Linearisierung* begreift sich als Sammelkategorie für fachorganisatorische Aspekte wie den Verbesserungsvorschlag einer bundesweit einheitlichen Fachbezeichnung für das Fach oder auch einem bundeslandübergreifenden Lehrplan. Ebenso schulorganisatorisch mutet die Kategorie *Anti-Institutionalisierung* an. Hierunter fallen Vorschläge wie die „Abschaffung des Notensystems und der Bewertung“ oder das Unterrichts mit mindestens zwei Lehrkräften pro Stunde, für die Gewährleistung „von echter Meinungsvielfalt“. Die Rubrik *Integrierung* umfasst die Wünsche nach fachübergreifenden Unterricht und Fachverbänden. Die Kategorie *Separierung* stellt dazu das Gegenstück dar. Die provokativste Kategorienbezeichnung trägt den Namen *Schuldkult* – konkretisiert mit *weniger Schuldkult*. Hierbei ist gemeint, dass der Unterricht nach Wünschen einiger Teilnehmer*innen weniger intensiv auf die NS-Geschichte rekurrieren und fokussieren und mehr die aktuelle Politik (auch von anderen Staaten) behandeln soll. Restliche Kategorien finden sich ebenfalls samt Ankerbeispielen und Codes im Anhang.

Für die weitere Auswertung wurden im Anschluss kategoriale Zusammenfassungen gebildet, die die 16 Kategorien zunächst in fünf Kurzkategorien und in drei Hauptkategorien einteilen. Die Kategorien *Medienkompetenz*, *Inklusion*, *Anti-Institutionalisierung*, *Relevanz* und *methodische Vielfalt* wurden zu Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich des „Unterrichtsgeschehens“ zusammengefasst. Die Kurzkategorie „Fachzuschnitt“ bilden die Rubriken *Integrierung*, *Separierung*, *Linearisierung* und *Intensivierung*. Hierbei fallen auch die beiden gegensätzlichen Kategorien der Separierung und Integrierung hinein, da sie beide am Grundzuschnitt des Faches ansetzen, um Verbesserungen zu erreichen. Verbesserungen hinsichtlich der „Unterrichtsinhalte“ enthalten die Kategorien *Politik als Kern*, *Ökonomisierung*, *Schuldkult* und *Internationalisierung*. Durch die Werteorientierung der Kategorien *Neutralität / Kontroversität* und *Aktivierung / Politisierung* bilden diese beiden die Kurzkategorie „Normativität und Performativität“. Als sättigende Kategorie wird außerdem der Erhalt des *Status Quo* als eigenständige Kurz- wie auch Hauptkategorie übernommen.



Bei diesem Item ist eine weitere Verkleinerung der Kategorienanzahl erfolgt. Da die Daten der Kurzkategorie *Fachzuschnitt* eine Änderung der quantitativen Fachstundenanzahl beinhalten, bildet diese die Hauptkategorie „Qualitative Verbesserungen“. Abgesehen von den fortwährend Zufriedenen in der *Status Quo*-Kategorie visieren alle anderen drei Kurzkategorien (Unterrichtsgeschehen, Unterrichtsinhalte, Normativität) auf qualitative Ansätze in der Verbesserung der schulischen politischen Bildung und bilden damit die dritte und letzte Hauptkategorie des Items.



Die dritte Frage mit Freitextantworten war die Frage nach einem „sehr guten politischen Informationsmedium“ (v63). Da auch diese Frage als Pflichtfrage konfiguriert war, wurden in der Auswertung inhaltsleere Antworten wie „...“, „?“ oder „---“ als fehlend kategorisiert. Übrig blieben 589 Antworten, die im Folgenden in vier verschiedene Kategorien codiert wurden. In der Tabelle ist jeweils eine Auswahl an Ankerbeispielen zu sehen. Die vollständige Liste alle zugehörigen Medien findet sich im Anhang.

qualitative Medien	populäre Medien	unqualifizierte (rechts-) populistische Medien	medienkritische Skeptiker
<ul style="list-style-type: none"> • Tagesschau • Die Zeit • heute • Süddeutsche Zeitung (SZ) • Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) • Deutschlandfunk • CNN • Al Jazeera • Le Monde • Der Freitag • Tageszeitung (TAZ) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Satire-Seiten“ • RTL Aktuell • Sat.1 Nachrichten • Titanic • Die heute-Show • Die Anstalt • Katapult • Focus (online) • Radio PSR • Handelsblatt • WirtschaftsWoche • Neo Magazin Royal • Jung & Naiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Russia Today (RT) • Stratfor • Aufwachen • NachDenkSeiten • Die Wochen-dämmerung • Neues Deutschland (ND) • IDEA • Joe Rogan Podcast • Rubin Report • Reddit 	<ul style="list-style-type: none"> • "kein Plan" / "kP" • "ist mir keines bekannt" • "ich kenne keines" • "kein Medium ist mehr neutral" • "es gibt nicht das EINE Medium" • "nur eine Mischung von Medien machts" • "kein Medium bietet eine neutrale Berichterstattung mehr an"

Zur Kategorie der „qualitativen Medien“ zählen dabei alle öffentlich-rechtlichen Medienanstalten, die überregionalen Zeitungen *Allgemeine Frankfurter Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung*, *Die Zeit*, *Die Tageszeitung* und *Die Welt* sowie etablierte Nachrichtensender aus Funk und Fernsehen wie der *Deutschlandfunk*, *N-TV* oder *N24*. Auch ausländische Qualitätsmedien wie *Le Monde*, *CNN*, *Neue Züricher Zeitung* oder *Al Jazeera* zählen hierzu. Diese Zeitungen zeichnen sich durch ein eigenes Netz an Korrespondenten und nationale und internationale Politikberichterstattung aus. Als zweite Kategorie wird die die der „populären Medien“ gebildet. Hierzu zählen alle politsatirischen Formate wie die *heute-Show*, *Titanic*, *Die Anstalt* oder *Extra3*, da diese insbesondere politische Inhalte thematisieren, aber primär dennoch Unterhaltungssendungen sind. Ebenso finden sich hier Formate wie regionale Radiosender oder *RTL aktuell* und *Sat.1 Nachrichten* wieder, da diese in nur sehr begrenztem Umfang (meist weniger als fünf Minuten pro Stunde) *politische* Nachrichten thematisieren und die Berichterstattung sehr oberflächlich bleibt. Die dritte Kategorie bilden „unqualifizierte, (rechts-) populistische Medien“. Merkmale dieser Formate ist eine sehr einseitige Berichterstattung mit zum Teil antidemokratischen Inhalten. Die bekanntesten Medien dieser Kategorie dürften *Russia Today* und das *Neue Deutschland* sein. Hinzu kommen Podcasts und Internetseiten wie *Aufwachen* oder *Stratfor*, die durchaus mehr als einmal genannt wurden, als (sehr) rechtspopulistisch einzustufen und deshalb als primäres politisches Informationsmedium sehr bedenklich sind.

Neben all diesen Nennungen konkreter Medien gibt es allerdings noch eine Kategorie von Antworten, die sich nicht auf ein bestimmtes Medienangebot zur „sehr guten politischen

Information“ festlegen wollten oder konnten. Diese Textantworten fasst die Kategorie der „medienkritischen Skeptiker“ zusammen. Hierunter fallen prinzipiell zwei verschiedene Arten von Antworten. Zum einen all diejenigen, die meinen, dass es heutzutage keine „neutralen“ Medien mehr gibt, aber eine „neutrale Berichterstattung“ das zentrale Kriterium eines sehr guten, politischen Informationsmediums sei. Diese Teilnehmer*innen gaben Antworten wie „kein Medium ist mehr neutral“, „das wüsste ich auch gerne“ oder „es gibt keine neutrale Berichterstattung mehr“. Eine andere Gruppe von Antworten dieser Kategorie sind Aussagen wie „nur eine Mischung macht’s“, „es gibt nicht das EINE Medium“ oder „nur die Konsultation mehrerer Zeitungen liefern eine Grundlage für sehr gute Nachrichten“. Hier wird bewusst auf die Nennung eines konkreten Mediums verzichtet, da offensichtlich eine größere Breite an politischen Medien konsumiert wird. Das Kriterium für sehr gute politische Information ist an dieser Stelle eine Medienvielfalt mit eigenständiger Meinungsbildung. Weitere Analysen zu den Personen der einzelnen Kategorien folgen im nächsten Kapitel. Die Antworten von insgesamt 19 Teilnehmer*innen mussten aufgrund von zu großer Allgemeinheit exkludiert werden. Darunter fallen Aussagen wie „Bücher“, „Twitter“ oder „Nachrichten“.

Neben der Kategorisierung der drei offenen Fragen wurden im Auswertungsprozess außerdem mehrere Indizes aus einzelnen Items des Fragebogens gebildet, deren Berechnung im Folgenden dargelegt werden soll. Anhand der Antworten der Fragebatterie zu den verwandten Medien im erlebten Politikunterricht (v17-v26) wurde ein Index zur erlebten *Medienvielfalt (medviel)* gebildet. Diese setzt sich als Summenscore aus der Addition der Häufigkeitsangaben von sieben der zehn aufgelisteten Medien zusammen, wobei jeweils die Antwort „nie“ mit eins und „immer“ mit fünf kodiert war. Das bedeutet, dass der Index bei sieben indizierten Medien einen Minimalwert von sieben und einen Maximalwert von 35 aufweist. Dabei handelt es sich um einen ungewichteten Summenindex, bei dem keines der Medien mit besonderem Gewicht in die Berechnung eingeht. Es soll lediglich die Vielfalt eingesetzter Medien verdeutlichen. „Vielfalt“ wird dabei als „Vielfalt von vom klassischen Unterricht abweichend eingesetzten Medien“ interpretiert, weshalb die drei Items zur Häufigkeitsabfrage des Lehrbuchs, eines Overhead-Projektors und von Gesetzestexten außenvorgelassen werden. Diese sind als die ‚klassischen‘ Medien politischer Bildung anzusehen und weisen deshalb nicht auf eine *Medienvielfalt* hin. Eingeflossen sind dagegen die Häufigkeit der Unterrichtsmedien *Computer bzw. Computerspiele, interaktive Tafel, das eigene Smartphone im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen, Filme und Dokumentationen, aktuelle Zeitungen bzw. Zeitschriften, themenzentrierte Informationshefte* (im Politikunterricht sind dies insbesondere die „Informationen zur politischen Bildung“, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung) und *Gesellschafts-, Brett- oder Kartenspiele*. Ein Reliabilitätstest für diese Skala ergibt Cronbachs-Alpha einen Wert von 0.652. Da die Skala

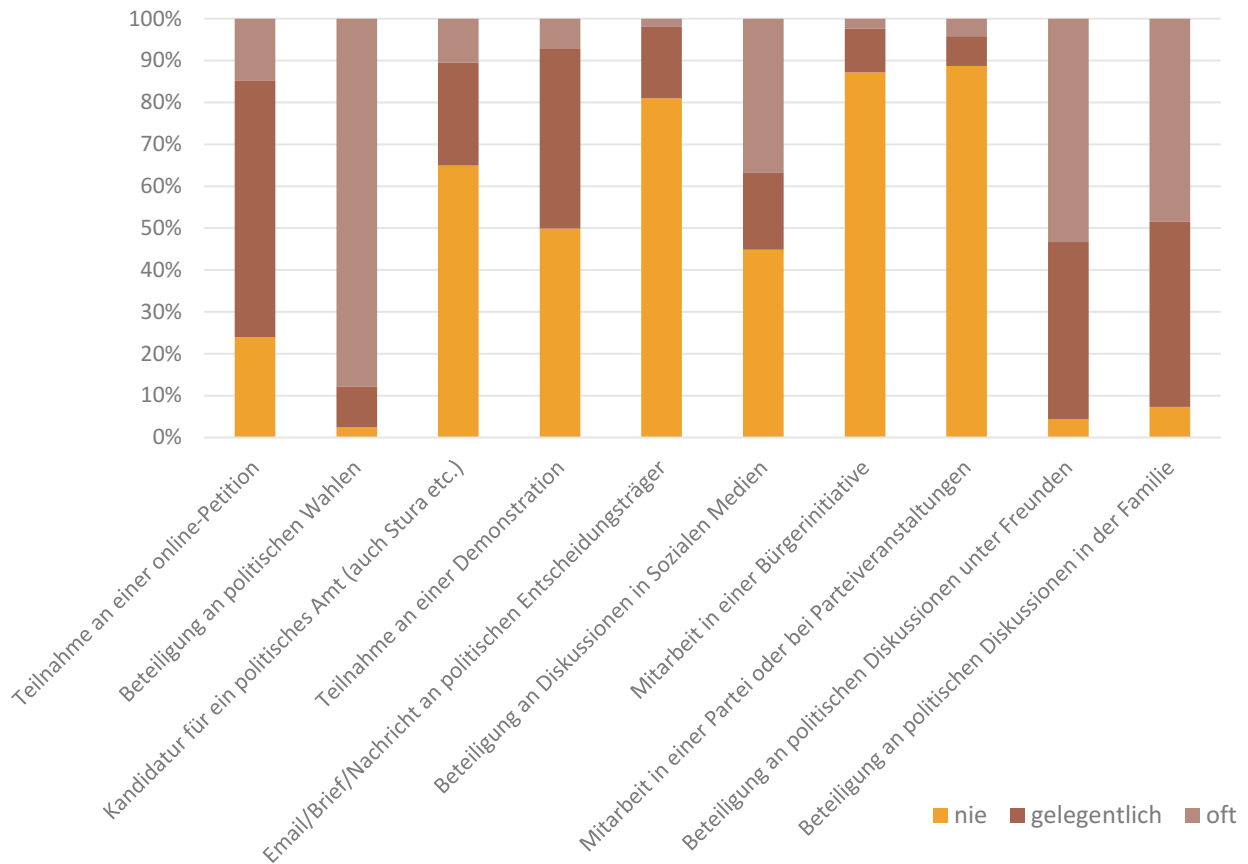
an dieser Stelle keine psychometrischen Persönlichkeitsmerkmale – wie häufig in der Psychologie – misst, ist dieser Wert für die interne Konsistenz des Indexes noch akzeptabel.

Nach demselben Muster ist außerdem ein summativer Index für *Methodenvielfalt* (methviel) im Politikunterricht berechnet worden. Auch hier waren die einzelnen Items fünffach skaliert von „nie“ (eins) bis „immer“ (fünf) und es wurden nicht alle abgefragten Unterrichtsmethoden integriert. Die Methode des *Frontalunterrichts* zählt nicht in den Summenindex für *Methodenvielfalt* ein, da sich „Vielfalt“ auch hier über Vielfalt an Abweichungen von der ‚klassischen‘ Sozialform im Unterricht definiert. Alle übrigen sieben Items – *Experteninterview, Diskussion, Gruppenarbeit, Rede halten, Rollen- und Simulationsspiele, Exkursionen* und *angeleitete Streitgespräche* – bilden ungewichtet aufaddiert den Index, der Werte zwischen sieben und 35 annehmen kann. Für diese Skala ergibt sich ein Wert von Cronbachs-Alpha=0.785 für die interne Konsistenz.

Ein dritter Additionsindex wird aus der Anzahl an genannten Schulfächern, in denen außerhalb des Politikunterrichts ebenfalls politische Themen besprochen wurden, gebildet. Hierzu konnten die Teilnehmer*innen in einer Mehrfachauswahl-Frage diejenigen Fächer benennen, in denen sie politische Inhalte im Unterricht wiederfanden. Neben der deskriptiven Auswertung, *welche* Fächer hierbei genannt wurden, interessiert auch, wie viele andere Fächer sich noch der politischen Bildung annahmen. Dies bildet der Index *Fächervielfalt* (fachviel) ab. Unter anderem soll hiermit geprüft werden, inwiefern sich in der Schulpraxis die vielfach geäußerte Aussage, dass politische Bildung Thema und Schulprinzip in *allen* Unterrichtsfächern sei, darstellen lässt.

Die Items zur Häufigkeit der Wahrnehmung politischer Beteiligungsformen wurden ebenfalls zu einem *Partizipationsindex* (part) zusammengefasst. Alle elf Beteiligungsformen konnten von den Studienteilnehmer*innen nach ihrer individuellen Anwendungshäufigkeit mit „nie“ (1), „gelegentlich“ (2) oder „oft“ (3) eingeschätzt werden. Anhand der deskriptiven Häufigkeiten für jede Partizipationsform konnten in einem ersten Schritt Gewichte für die einzelnen Items festgelegt werden. Je nachdem, wie selten eine Beteiligungsform wahrgenommen wurde (d.h. je häufiger die Antwort „nie“ vertreten war), desto größer lassen sich die Opportunitätskosten für solch eine Partizipation vermuten. Die Teilhabeformen, die nur sehr wenige gelegentlich oder oft ausüben, lassen also im größeren Maße auf politische Partizipation schließen, als sehr verbreitete und damit eher ‚übliche‘ Beteiligungsformen. Konkret wird damit jedem Item ein Gewicht von $1 + P(\text{nie})$ zugeordnet, wobei $P(\text{nie})$ die relative Häufigkeit der Kategorie „nie“ ist. Eine Variable also mit einer großen Häufigkeit von „nie wahrgenommen“-Antworten bekommt ein größeres Gewicht als eine Variable mit einer geringen Häufigkeit dieser Kategorie. Diese multiplikativen Gewichtungen jedes Partizipationsitems werden anschließend addiert und es ergibt sich der neu berechnete *Partizipationsindex*.

Wahrnehmung politischer Beteiligungsformen



Die genaue Berechnungsformel für den Partizipationsindex ist damit folgende⁵:

$$part = 1.240 * v64 + 1.024 * v65 + 1.649 * v66 + 1.499 * v67 + 1.810 * v68 + 1.670 * v69 + 1.871 * v70 + 1.888 * v71 + 1.044 * v72 + 1.073 * v73$$

Die Reliabilitätsstatistik Cronbachs-Alpha weist für den Partizipationsindex einen Wert von 0.697 auf. Durch die Gewichtung liegen die Indexwerte im Intervall von 14.768 und 44.304.

Guten und Modernen Politikunterricht soll ein weiterer erstellter Index operationalisieren. Dieser Index (gutpb) bildet mit festgelegten Kriterien den „Grad“ an modernem und zeitgemäßem Politikunterricht ab. Hierfür wird auf die Werte der Indizes für Medienvielfalt und Methodenvielfalt zurückgegriffen und diese mit der eingeschätzten Gewichtung des selbsterlebten Politikunterrichts entweder auf Seiten von Auswendiglernen von Wissen oder dem Bilden und Artikulieren der eigenen Meinung (v12) aufsummiert. Hinzu kommt die Frage zur Häufigkeit aktueller Themen im Unterricht, was gemeinsam mit abwechslungsreichen Methoden, vielfältigen Medieneinsatz und einer Fokussierung zugunsten der eigenen Meinung der Schüler*innen ein Kriterium für modernen und guten Politikunterricht darstellt. Als letztes

⁵ Mit folgender Variablenzuordnung: v64 (online Petition), v65 (Wahlbeteiligung), v66 (Kandidatur), v67 (Demonstration), v68 (Email/Brief), v69 (Social Media Diskussion), v70 (Bürgerinitiative), v71 (Parteiveranstaltung), v72 (Diskussion Freunde) v73 (Diskussion Familie).

werden die Daten der Bewertung des eigenen Politikunterrichts mit Schulnoten von eins bis sechs ($\sqrt{8}$) invertiert, um einen durchgehend von negativ zu positiv gepolten Index zu erhalten. Damit lässt sich der Index für guten und modernen Politikunterricht so interpretieren, dass je größerer der Indexwert ist, desto besser und moderner ist die schulische politische Bildung (gewesen). Um die fünf Variablen mit sehr unterschiedlichen Skalierungen (1 bis 6; 0 bis 100; 44 bis 84) bei der Indexbildung vergleichbar zu machen, werden die fünf indizierten Items zuvor z-standardisiert, sodass für jedes Item die Varianz eins und Erwartungswert null beträgt. Als Kennwert der internen Konsistenz ergibt sich daraus ein Reliabilitätswert für Cronbachs-Alpha von 0.817, was als gut bezeichnet werden kann. Zudem ist der Index normalverteilt (Signifikanz mit Shapiro-Wilk = 0,125).

Zwei weitere Gruppierungsvariablen spielen im Auswertungsprozess ebenfalls eine Rolle. Zum einen wurden die Bundesländer nach der in Kapitel Eins erwähnten Einteilung von Hedtke/Gökbudak nach der bildungspolitischen Kultur in Bezug auf politische Bildung gruppiert. Demnach ergeben sich drei Faktoren der neuen Variablen „Bundesländer Hedtke“ (blh), deren zugeteilte Bundesländer der folgenden Abbildung zu entnehmen sind:

Quelle: Hedtke/Gökbudak 2018a, gymnasiale Sek. I; eigene Darstellung

Kultur der Anerkennung	Kultur der Mittelmäßigkeit	Kultur der Vernachlässigung
Nordrhein-Westfalen, Hessen, Bremen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Brandenburg	Sachsen-Anhalt, Sachsen, Berlin, Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg, Hamburg	Bayern, Thüringen, Rheinland-Pfalz

Mit dieser Gruppierungsvariablen sollen sich die Bielefelder Studienergebnisse empirisch überprüfen lassen. Des Weiteren werden die Bundesländer nach ihrer Anzahl an Schuljahren mit politischer Bildung in einem eigenständigem Fach eingeteilt. Maßgeblich ist hierbei die gymnasiale Sekundarstufe I (Schulklasse fünf bis zehn), da die Studienteilnehmer*innen alle eine Hochschulreife besitzen und demzufolge in überwiegender Zahl diese Sekundarstufe durchliefen. Hier geben sich insgesamt fünf Gruppen, da es Bundesländer mit nur einem Jahr politische Bildung (Bayern) und Bundesländer mit fünf Jahren (Hessen) in den Klassenstufen fünf bis zehn gibt (siehe Grafik nächste Seite).

Schuljahre mit Politikunterricht an Gymnasien in Sek. I	Bundesländer
1	Bayern
2	Saarland, Sachsen, Thüringen
3	Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt
4	Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz
5	Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein

Im Auswertungsprozess wurden prinzipiell alle Antworten ausgewertet, die zu dem jeweiligen Frageitem vorhanden sind. Das heißt die Daten derjenigen, die die Umfrage nur teilweise ausfüllten und ab einem bestimmten Zeitpunkt abbrachen, wurden jeweils bis zum jeweiligen Item mitberücksichtigt. Bei Korrelationsanalysen und Zusammenhangsmaßen, bei denen die Teilnehmer*innen nicht alle Variablen des Erklärungsmodells beantworteten, wurden diese wiederum *nicht* gewertet.

Zustimmungsskalen (s.g. „Likert-Skalen“) und ordinale Skalen mit fünf oder mehr Abstufungen werden in der vorliegenden Arbeit als quasi-metrisch interpretiert und betrachtet, um ein größeres Repertoire der statistischen Methoden anwenden zu können. Über diese liberale Auffassung der Datenniveaus gibt es seit Jahren eine große Diskussion, in der sich die konservative Auffassung dadurch auszeichnet, dass man die mathematisch korrekt ordinalskalierte Skalen nicht per se als metrisch auffassen darf und es in jedem Fall eine genaue Überprüfung des Skalenniveaus bedarf (vgl. Völkl/Korb 2011: 19f.). Grund hierfür ist, dass man die Äquidistanz zwischen den einzelnen Variablenausprägungen nicht voraussetzen kann. Somit dürften insbesondere die Mittelwertberechnung und demzufolge alle auf den Mittelwert beruhenden Test- und Analyseverfahren nicht angewandt werden. Solche voraussetzungsreichen Verfahren nennt man „parametrische Tests“, wohingegen „parameterfreie Tests“ keinerlei Bedingungen an die Variable stellen und darum auch für ordinale Skalenniveaus in Betracht kommen. Da es in den Sozialwissenschaften und auch explizit in der zugrundeliegenden Untersuchung nur sehr selten als metrisch aufzufassende Daten gibt, wird häufig der liberalen Auslegung gefolgt. Außerdem zeigen neuste Untersuchungen, dass sich die parameterfreien und die parametrischen Tests hinsichtlich ihrer Ergebnisse kaum unterscheiden (vgl. De Winter/Dodou 2010). Signifikante Resultate zeigen beide Verfahren zuverlässig an.

Bei den statistischen Berechnungen wurden deshalb generell parametrische Tests durchgeführt, da diese im Allgemeinen relativ robust in Bezug auf Voraussetzungsverletzungen (wie der Normalverteilungs-Annahme) sind und gegenüber nichtparametrischen Verfahren eine höhere Teststatistik aufweisen. Im Hintergrund wurden dennoch jeweils die parametrischen Voraussetzungen von Varianzgleichheit und Verteilung getestet und ggf. nicht-parametrische Test angewandt. Falls die beiden Verfahren dabei unterschiedliche Ergebnisse aufwiesen, wurde korrekterweise das nicht-parametrische Ergebnis verwandt.

Das Signifikanzniveau ist dabei für alle folgenden Berechnungen auf 0,05 bzw. 5% festgelegt.

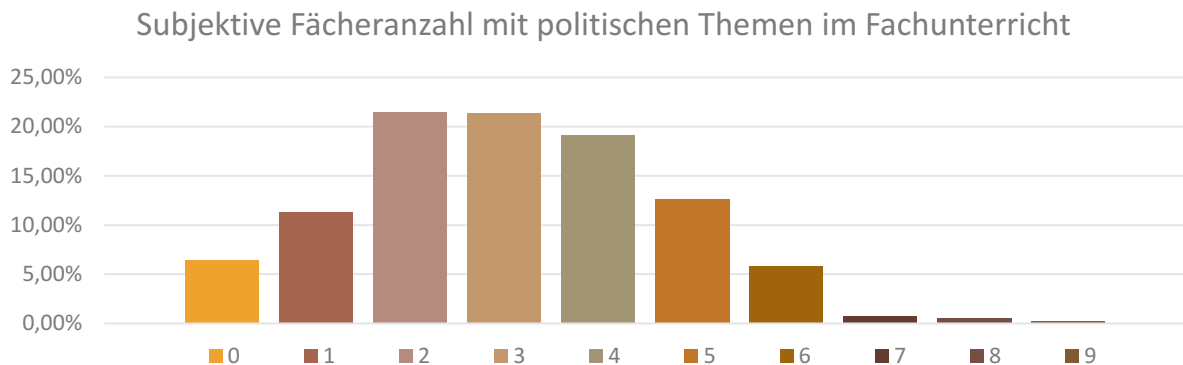
Untersuchungsergebnisse: Erinnerungen an Politikunterricht

Zunächst soll es um erste, univariate Erkenntnisse aus den Stichprobeergebnissen gehen. Die rein deskriptiven Kennzahlen werden in den anschließenden sechs Abschnitten mit bi- und multivariaten Korrelationsanalysen ergänzt und vertieft.

Berechnet man den Durchschnitt aller Angaben der Studienteilnehmer*innen, so ergeben sich im Mittel 4,27 Jahre Politikunterricht in der Schullaufbahn eines jeden bis zum Abitur. Die Anzahl der konkreten Unterrichtsstunden eines Faches für politische Bildung ließe sich zwar auch mit einer intensive Lehrplananalyse und lediglich der Frage nach dem Bundesland des Abiturs errechnen, doch durch die konkrete zusätzliche Abfrage lässt sich das Item auch zur Überprüfung der Datenqualität nutzen und macht des Weiteren einige Auffälligkeiten sichtbar. Der Vergleich des Mittelwertes mit den Ergebnissen anderer Studien zeigt, dass die Daten ein durchaus realistisches Bild abzeichnen. Hedtke und Gökbudak analysierten erst kürzlich alle deutschen Lehrpläne der politischen Bildung und stellten ein Ranking auf. Demnach erhält ein*e Schüler*in in Deutschland im Schnitt 3,5 Jahre Politikunterricht in der gymnasialen Sekundarstufe I (ebd. 2018a: 8, eigene Berechnung). Bedenkt man nun, dass in den meisten Bundesländern politische Bildung in der Oberstufe meist fakultativ oder abwählbar ist, so erscheint ein Schnitt von circa einem weiteren Jahr Politikunterricht sehr realistisch. Selbiger Studie zufolge gibt es jedoch auch kein Bundesland, in dem *kein einziges* Jahr schulische politische Bildung in der Sekundarstufe I obligatorisch wäre. Dennoch haben 2,1 Prozent der Befragten angegeben, 0 Jahre Politikunterricht besessen zu haben. Dies lässt vermuten, dass dies entweder ein Ausdruck von erlebten Politikunterricht war, der diesem Namen qualitativ nicht gerecht wurde, oder aber, dass das eigene Fach in der jeweiligen bundeslandspezifischen Benennung nicht als „Fach für politische Bildung“ zugerechnet wurde. Beides wäre für die Domäne der Politikdidaktik nicht rühmend.

Folgt man der oft geäußerten Argumentation (siehe Kapitel eins), politische Bildung sei doch Aufgabe und Wirklichkeit der *ganzen* Schule und *aller* Schulfächer, so wäre bei dieser Frage bereits zu vermuten gewesen, dass zumindest mehrere angeben, sieben oder mehr Jahre schulische politische Bildung erlebt zu haben. Deutlicher kann man die genannte Hypothese aber mit dem errechneten Index der Fächervielfalt für politische Bildung überprüfen. Die Ergebnisse zeigen, dass 80 Prozent der Befragten vier oder weniger Fächer benennen, in denen sie politische Themen erlebten. Dabei wurde explizit nicht gefragt, ob es in diesen Fächern *regelmäßig* oder *häufig* politische Inhalte gab. Bei rund 16 oder mehr verschiedenen

Fächern an den Schulen kann hierbei *nicht* von einem praktizierten Schulprinzip oder einer wahrgenommenen Aufgabe *aller* Schulfächer die Rede sein.



Die dabei genannten Fächer können in der Tabelle eingesehen werden. Drei von Vier Teil-

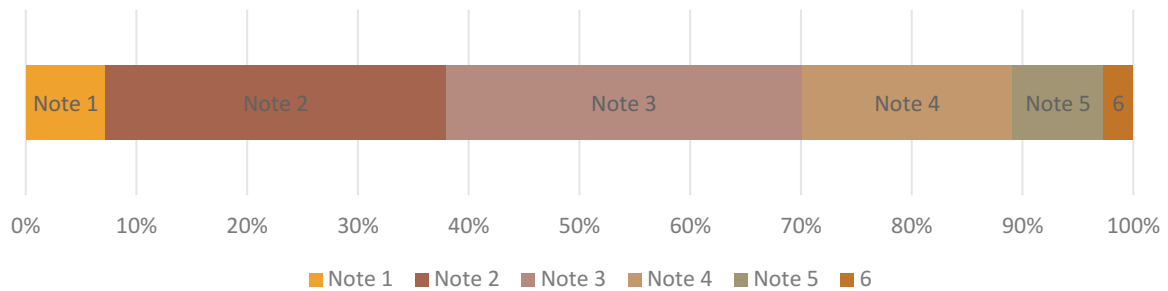
nehmer*innen nannten Geschichte als Fach mit Bildungsinhalten der politischen Bildung und mehr als jeder Zweite Deutsch und Englisch. Die Nennung dieser Fächer überrascht zunächst nicht. Vielmehr ist etwas verwunderlich, dass Geographie – gerne als Schwesterfach des Gemeinschaftskundeunterrichts genannt und oftmals nur im Trio der s.g. „G-Fächer“ aufgelistet – nur von circa jedem Vierten als politisch wahrgenommen wurde. Zu den Nennungen in der Kategorie „anderer Fächer“ gehört überwiegend das Fach (katholische) Religion sowie sozialwissenschaftlicher Profilunterricht

Unterrichtsfach	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Geschichte	481	77,2%
Deutsch	352	56,5%
Englisch	341	54,7%
Ethik/ Philosophie	268	43,0%
Geographie	174	27,9%
2. Fremdsprache	164	26,3%
anderes Fach	90	14,4%
Kunsterziehung	20	3,2%
Physik	15	2,4%
Mathe	15	2,4%
Musik	13	2,1%
Biologie	11	1,8%
Sport	1	0,2%
<i>n</i> = 623		

oder der Unterricht im Fach „Wirtschaft“ und dessen anderen bundesweiten Fachbezeichnungen.

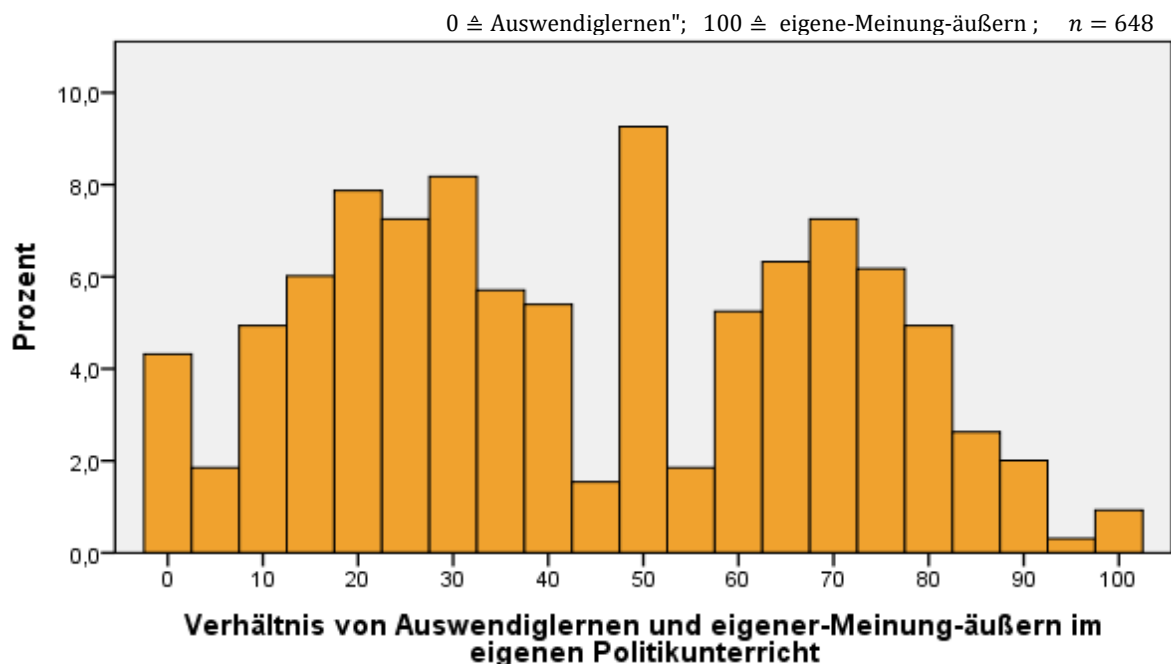
Einen sehr durchschnittlichen Eindruck hinterlässt die schulische politische Bildung in Hinblick auf die Bewertung des erlebten Politikunterrichts von den Teilnehmer*innen. Es ergibt sich ein Durchschnitt von 2,99 auf einer Schulnotenskala von eins (sehr gut) bis sechs.

Bewertung des eigenen Politikunterrichts



Hierbei wird im Folgenden explizit zu untersuchen sein, ob sich die Bewertung hinsichtlich des Abitur-Bundeslandes oder anderen Faktoren maßgeblich, d.h. signifikant, unterscheidet.

Ein ebenfalls durchschnittliches Ergebnis mit einer erwartbaren Tendenz zeigt sich bei der Frage nach dem inhaltlichen Fokus des Politikunterrichts. Mit einem Schieberegler sollten die Teilnehmer*innen den inhaltlichen Fokus ihres Politikunterrichts zwischen den Polen des „Auswendiglernens“ (0) und des „eigene-Meinung-äußern“ (100) verorten. Der Durchschnittswert von rund 44 zeigt also eine Tendenz hinsichtlich eines eher inputorientierten Fachunterrichts an, für dessen Ausprägung es mit dem Wort „Institutionenkunde“ immerhin gar ein eigenes Wort existiert.



Ambivalent wird von den Teilnehmer*innen auch die Häufigkeit aktueller Themen und Inhalte im Politikunterricht bewertet. Knapp die Hälfte hätte sich mehr Aktuelles gewünscht, die andere Hälfte war zufrieden mit dessen Präsenz.

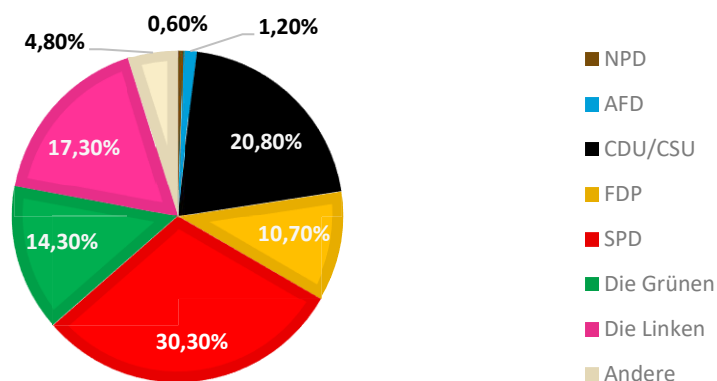
Aufgrund des Ortsbezuges zu Dresden wurde konkret nach der dem Thema „PEGIDA – Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“. Gefragt war, ob die

Bewegung, die seit Herbst 2014 regelmäßig Demonstrationen in Dresden und anderswo durchführt, expliziter Gegenstand des Politikunterrichts und eventuell auch im Unterricht anderer Schulfächer war. Knapp über die Hälfte (52 Prozent) behandelten demnach PEGIDA im Politikunterricht und etwas weniger als die Hälfte im Fachunterricht außerhalb der schulischen politischen Bildung (47 Prozent). Schaut man nur auf die Teilnehmer*innen aus sächsischen Schulen, sehen die Verhältnisse ein wenig anders aus: Hier haben knapp ein Drittel aller Abiturienten (63 Prozent) PEGIDA im Politikunterricht thematisiert ($\chi^2(1) = 26.588$, $p < .001$, $\phi = .246$) und immerhin mehr als die Hälfte (55 Prozent) in anderen Fächern ($\chi^2(1) = 9.031$, $p = .003$, $\phi = .144$). Es besteht demnach ein signifikanter, aber sehr schwacher örtlicher Zusammenhang. Interessant ist bei der Auswertung beider Fragen zu PEGIDA, dass jeder Fünfte (20. Prozent) der Abiturienten aus Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen angaben, PEGIDA *nur* im Fachunterricht außerhalb des Politikunterrichts behandelt zu haben, d.h. die Frage nach PEGIDA im Politikunterricht verneinten. In Nordrhein-Westfalen, Bayern, Schleswig-Holstein, Sachsen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz immerhin gut jeder 10. (ca. 10 Prozent). Dies deckt sich mit einigen früheren, nicht repräsentativen Umfragen, denen zufolge einige Politiklehrer*innen PEGIDA und auch das Thema Migration und AFD bewusst aus ihrem Unterricht außen vorlassen und dies mit dem Beutelsbacher Konsens und einem angeblich daraus abzuleitenden Neutralitätsgebot begründen.

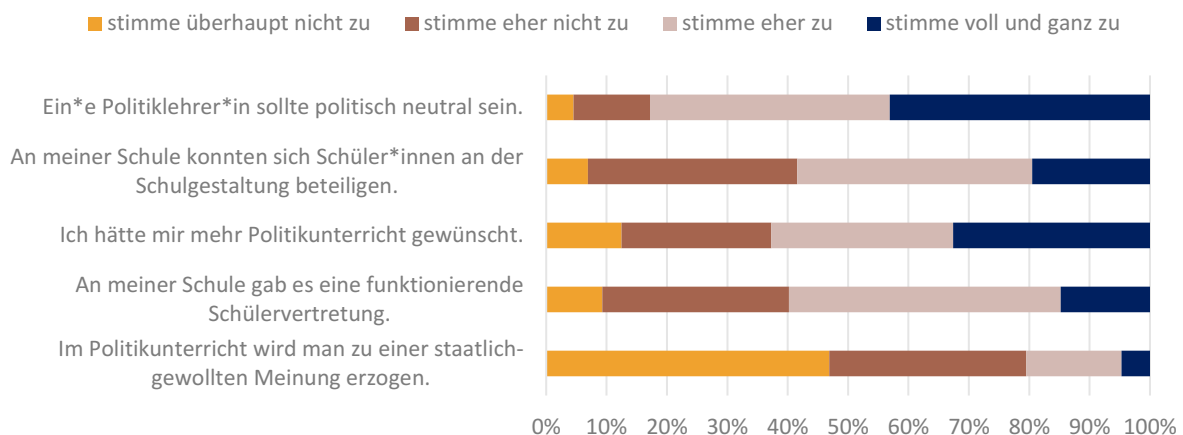
Solch einen Hang zur Neutralität erkennt man auch bei der Frage, ob die Teilnehmer*innen von einer Parteinähe ihres Politiklehrers/ ihrer Politiklehrerin wüssten. Hier gaben nur 25,6 Prozent an zu wissen, welcher Partei die Lehrkraft nahestehe. Die genannten Parteien spiegeln dabei das gesamte Spektrum der politischen Landschaft in Deutschland wider und reichen von NPD und AFD bis zur Partei Die Linken.

PARTEI DES POLITIKLEHRERS

$n = 168$

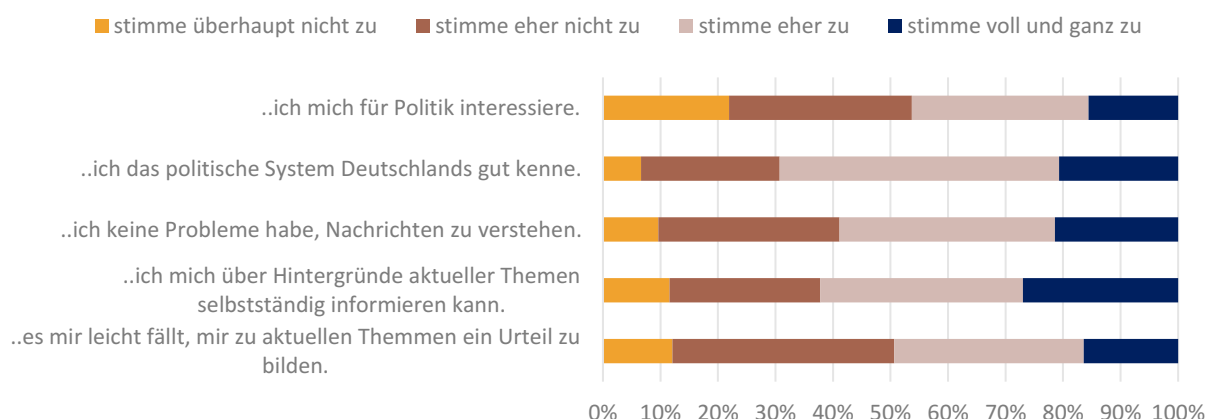


Nicht verwunderlich ist in diesem Zusammenhang die hohe Zustimmung (*stimme eher zu/stimme voll und ganz zu*) von über 80 Prozent, dass der/die Politiklehrer*in politisch neutral sein sollte. Ebenso 80 Prozent verneinen allerdings auch, dass der Unterricht der politischen Bildung zu einer staatlich-gewollten Meinung erziehe. Fünf Prozent allerdings stimmen solch einer Aussage voll und ganz zu.



Deutlich mehr als die Hälfte (63 Prozent) hätten sich insgesamt mehr Politikunterricht in ihrer Schulzeit gewünscht, als sie es selbst erlebt haben. Dies bestätigen auch die Aussagen zur Wirkung des erlebten Politikunterrichts. Hierbei wird die Wirkung und die Politikkompetenz der Studienteilnehmer*innen nicht über Testitems erhoben oder die angestrebten Ziele vonseiten der Lehrer*innen beschrieben, sondern die Befragten sollten selbst einschätzen, welche Wirkung sie dem erlebten Politikunterricht zusprechen. Dass dies subjektive Über- oder Unterbewertungen enthält, ist dabei zu berücksichtigen. Jedem zweiten hat der Unterricht geholfen, sich heute zu aktuellen Themen ein eigenes Urteil bilden zu können. Mehr als 60 Prozent stimmen *eher* oder *voll und ganz* zu, dass sie sich durch den Unterricht besser selbstständig informieren können und keine Probleme beim Verstehen aktueller Nachrichten haben. Bei fast 70 Prozent trug das Fach zu einer guten Kenntnis des politischen Systems Deutschland bei.

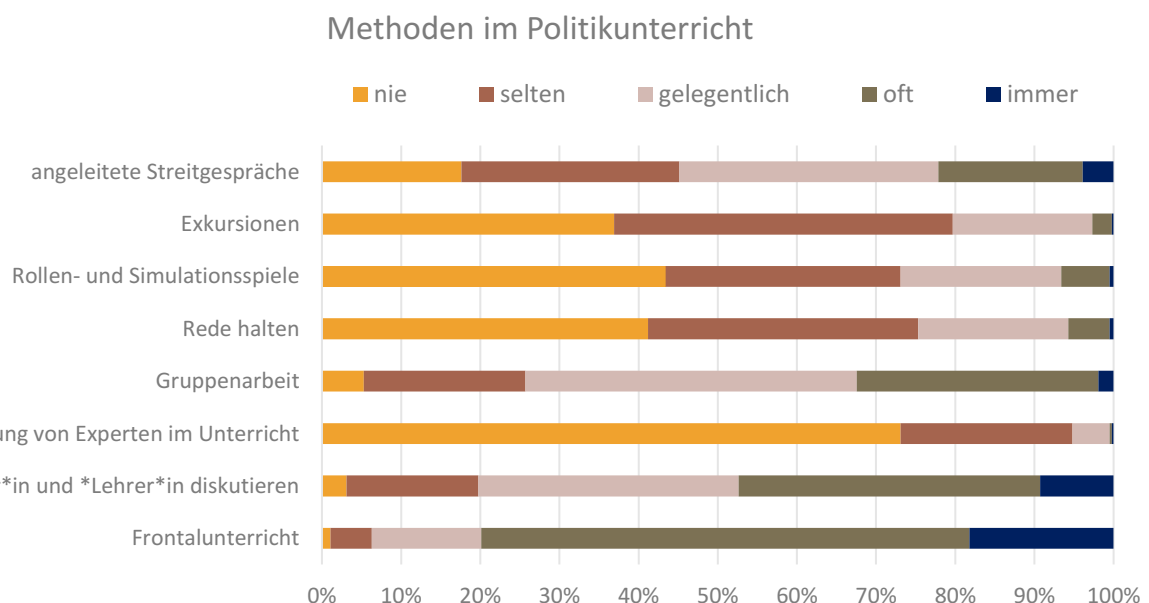
Mein Politikunterricht hat dazu beigetragen, dass...



Dass diese qualitativen Wirkungen dem Politikunterricht von jeweils mehr als der Hälfte der Teilnehmer*innen zugesprochen werden, ist zum einen natürlich sehr erfreulich. Zum anderen ist die Interpretation der Ergebnisse jeweils abhängig vom angelegten Leitbild schulischen Unterrichts. Ist es gut, wenn dem Unterricht von der Hälfte der Klasse ein positiver Beitrag zur eigenen Kompetenzentwicklung zugesprochen wird, oder ist 50 Prozent nicht viel zu wenig und müsste man nicht 90 Prozent und mehr erreichen wollen?

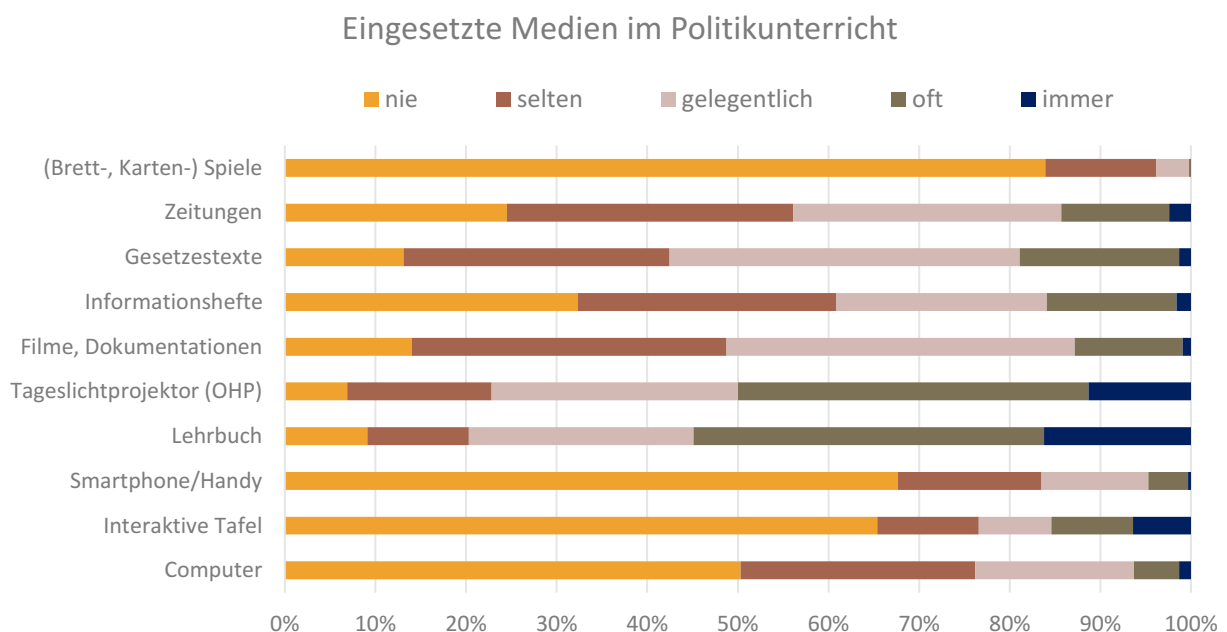
Bei der Frage zur Entwicklung von Politikinteresse durch den Unterricht scheint das Ergebnis auf den ersten Blick eindeutiger interpretierbar zu sein. Schließlich stimmen hier nur knapp 45 Prozent *voll und ganz* oder *eher* zu. Doch ist mit dieser Frage auch verbunden, *was* eigentlich Ziel schulischer politischer Bildung ist und sein sollte. Gehört die Herausbildung von Interesse für die Politikdomäne dazu? Ist es bspw. auch Ziel des Physikunterrichts, *Interesse* für Physik herauszubilden? Oder gilt Politikinteresse aufgrund der gesellschaftlichen Bedeutung in einer Demokratie erst recht zum primären Ziel politischer Bildung – immerhin war „Politikverdrossenheit“ das Wort des Jahres 1992? Abschließend lässt sich dies hier nicht klären, doch zeigt sich auch in der empirischen Befragung, dass die Unterrichtspraxis hier sehr zwiespältig ist bzw. so von den Adressaten wahrgenommen wird.

Durch die Befragung ist es auch möglich, eine Beschreibung der Unterrichtsmethoden und eingesetzten Medien im Politikunterricht zu machen. Dominierend zeigt sich dabei der Frontalunterricht, der von 80 Prozent als oft oder immer eingesetzt beschrieben wird. Überraschender dagegen sind die Ergebnisse zu Methoden wie der Expertenbefragung oder Rollen- und Simulationsspiele. Diese Methoden weisen ein sehr hohes fachdidaktisches Potenzial auf, konnten sich im Unterrichtsalltag der Befragten allerdings nicht behaupten.



Bei den Daten zum Medieneinsatz im Politikunterricht zeigen sich ‚klassische‘ Medien als erste Wahl der Lehrer*innen. Das Lehrbuch und der Tageslichtprojektor werden mit großem

Abstand am meisten eingesetzt. Dabei ist vor allem der Einsatz des Lehrbuchs im Politikunterricht nicht selbstverständlich, wenn man bedenkt, dass vor allem aktuelle Politik und aktuelle, gesellschaftliche Kontroversen nicht effizient durch dieses Medium eingebunden werden (können). Aus diesem Grund scheinen auch Zeitungen und Dokumentationen gelegentlich Einzug in den Unterrichtsalltag zu erhalten, Informationshefte und Gesetzestexte als fachspezifische Medien ebenso. Sehr abgehängt sind moderne Medien wie Computer, Interaktive Tafeln oder die Integrierung des Mobiltelefons der Schüler*innen sowie politische Gesellschaftsspiele. Insbesondere bei Interaktiven Tafeln muss jedoch bedacht werden, dass nicht bei allen Abiturjahrgängen der potentielle Einsatz möglich war.



Doch ist der dominierende Einsatz eines Fachlehrbuchs gleichzeitig Indikator für einen Politikunterricht à la Institutionenkunde? Und werden aktuelle Themen außen vorgelassen, wenn das Lehrbuch verwandt wird? Zur Überprüfung solcher Fragen ist es nun notwendig, bivariate Korrelationen zu berechnen.

Erste Zusammenhänge

Basierend auf den Daten der Umfrage lässt sich zwischen der **Anwendungshäufigkeit des Lehrbuchs und der Häufigkeit aktueller Themen** im Politikunterricht kein signifikanter Zusammenhang herstellen, $\tau = -0.54, p = 0.108$. Zwar ließe sich mit geringer Effektstärke formulieren, dass mit höhere Anwendungsintensität des Lehrbuchs im Unterricht die Häufigkeit aktueller Politik sinkt, doch gibt es dafür keine statistische Sicherheit.

Anders dagegen sieht es beim Zusammenhang von zwischen dem **Abiturjahr und der Methodenvielfalt** im Politikunterricht aus, $r = .235, r^2 = .055, p < .001$. Je jünger die Teilnehmer*innen waren und desto kürzer die Zeit zwischen Schule und Umfrage ist, desto

häufiger wird von Methodenvielfalt in der schulischen politischen Bildung berichtet. Dies spricht stark dafür, dass neuere Methoden und deren abwechslungsreiche Einsatz sich erst durchsetzen mussten und es einer institutionellen Verankerung in der Ausbildung neuer Lehrkräfte bedarf. Gleiches Bild zeigt sich sodann auch für die Medienvielfalt und der Häufigkeit aktueller Themen. Für beide qualitativen Merkmale des Unterrichts stellt der Abiturjahrgang bzw. die moderne Aus- und Fortbildung von Politiklehrer*innen eine erklärende Variable dar. Beim Zusammenhang zwischen dem **Abiturjahr und der Medienvielfalt** im Politikunterricht zeigt sich ein mittelstarker Effekt, $r = ,289, p < .001$. Durch einen Mittelwertvergleich (einfaktorielle ANOVA) wurde außerdem der Zusammenhang zwischen dem **Abiturjahrgang und der Häufigkeit aktueller Themen** im Unterricht quantifiziert. Die Häufigkeit weist dabei vier Variablenausprägungen auf: „nie“ ($\bar{\mu} = 2011.90, SD = 4.554$), „wenige Male im Schuljahr“ ($\bar{\mu} = 2013.09, SD = 3,924$), „ungefähr monatlich“ ($\bar{\mu} = 2014.25, SD = 3,139$) und „wöchentlich“ ($\bar{\mu} = 2015.07, SD = 3,263$). Die Gruppendaten waren jeweils normalverteilt, allerdings kann keine Varianzhomogenität gemäß dem Levene-Test angenommen werden ($p < .001$). Bis auf „nie“ und „wenige Male im Schuljahr“ unterscheiden sich dem Mittelwertvergleich nach alle Gruppen signifikant gemäß Welch-Test, $F(3, 115.591) = 16.64, p < .001, \eta^2 = .08$.

Je jünger die Befragten bzw. je später sie ihr Abitur abgelegt haben, desto häufiger wurden auch aktuelle Nachrichten und Inhalte im Politikunterricht thematisiert. Erklärungen hierfür sind sehr wahrscheinlich in einer institutionalisierten Politikdidaktik und der daraus folgenden fachdidaktischen Ausbildung der Politiklehrer*innen zu finden. Denn was für einige Didaktiken zunächst normal erscheint, war für die schulische politische Bildung insbesondere in Ostdeutschland nicht immer gegeben, da nach dem Mauerfall sehr vielzählig Russischlehrkräfte o.ä. auf das neu geschaffene Fach der politischen Bildung umgeschult wurden, um deren Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten.

Es wurde ebenfalls eine einfaktorielle ANOVA berechnet, um zu untersuchen, ob ein Unterschied im gezeigten **Partitionsverhalten** (gemessen durch den Partitionsindex) in **Abhängigkeit von der Bewertung des Politikunterrichts** vorliegt. Die Bewertung des Politikunterrichts wurde dabei in drei Gruppen eingeteilt: guter Politikunterricht mit der Bewertung „1“ oder „2“ ($\bar{\mu} = 24,739, SD = 4,115$), mittelmäßiger Politikunterricht mit Noten von „3“ oder „4“ ($\bar{\mu} = 23,403, SD = 4,047$) und schlecht bewerteter Unterricht mit „5“ oder „6“ ($\bar{\mu} = 24,865, SD = 4,767$). Die Daten waren für jede Gruppe normalverteilt und Varianzhomogenität gemäß dem Levene-Test gegeben ($p = .114$). Das Partitionsverhalten unterscheidet sich demnach statistisch signifikant für die verschiedenen Bewertungen des erlebten

⁶ $\bar{\mu} \cong$ Mittelwert

⁷ $SD \cong$ Standardabweichung

Politikunterrichts, $F(2, 610) = 8.267, p < .001, \eta^2 = .03, \epsilon^2 = 0,086$, wobei nach Epsilon- und Omega-Quadrat eine mittelgroße Erklärungskraft angenommen werden kann.

Dabei ist jedoch eher eine U-förmige statt lineare Entwicklung zu erkennen. Hat man einen mittelmäßigen Politikunterricht erlebt, so beteiligt man sich im Anschluss weniger an politischen Partizipationsformen, als wenn man einen (sehr) guten oder (sehr) schlechten Unterricht hatte. Dass erstere eine gewisse Partizipationskompetenz ausbildet, erscheint in dieser Weise verständlich. Bei als schlecht bewertetem Unterricht scheint allerdings eine Art „Trotz-Wirkung“ einzutreten, die die ehemaligen Schüler*innen zu einem politischen Engagement verleitet, das auf ungefähr gleichem Level wie bei gutem Unterricht ausgeprägt ist.

Weitere signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen der wahrgenommenen **Parteinähe** der eigenen Politiklehrkraft und der Zustimmung zu Aussagen der **Neutralität** und **Kontroversität** den Unterricht betreffend. Diejenigen Teilnehmer*innen, denen die Nähe ihrer Lehrerin/ihrer Lehrers bekannt war (*mittlerer Rang* = 353) – sei es aus eigener Vermutung und Interpretation oder durch direkte Positionierung der Lehrkraft – stimmen im Mittel eher der Aussage zu, dass Schüler*innen im schulischen Politikunterricht zu einer staatlich-gelenkten Meinung erzogen werden, als diejenigen, die angaben, keine Parteipräferenz des Politiklehrer/der Politiklehrerin zu kennen (*mittlerer Rang* = 296), $U = 30337.5, z = -3.725, p < 0.001, d_{Cohen} = 0.279$. Dieses Ergebnis verwundert ein wenig und lässt darauf schließen, dass sich Schüler*innen entweder mit einer Positionierung der Lehrkraft überfordert fühlen, oder es aber einige Lehrer*innen gibt, die solch einen Eindruck mit vorgegebenen Meinungsbildern im Unterricht verstärken. Allerdings ist die Effektstärke des Zusammenhangs nicht sehr hoch, d.h. es existieren noch weitere Erfahrungen und Einflüsse, die Schüler*innen dazu bringen, den Politikunterricht als „Politiklegitimation“ oder gar „Indoktrination“ wahrzunehmen.

Dafür spricht u.a. auch, dass die Studierenden, denen eine Parteinähe der Politiklehrkraft bekannt war (*mittlerer Rang* = 284), im Mittel eher *gegen* die Aussage stimmten, dass Politiklehrer*innen politisch neutral sein sollten. Eine politische Neutralität der Lehrperson befürworteten dagegen eher diejenigen, die ohnehin das Gefühl hatten, eine*n neutrale*n Politiklehrer*in gehabt zu haben (*mittlerer Rang* = 320), $U = 32760.5, z = -2.396, p = 0.017, d_{Cohen} = 0.182$.

Insgesamt ergibt sich daraus das Bild, dass eine bekannte Parteipräferenz auf Seiten der Lehrkraft eher dazu führe, dass die betroffenen Schüler*innen ihren Politikunterricht als Legitimation einer staatlich-gelenkten Meinung wahrnehmen, gleichwohl aber signifikant eher einen politischen Standpunkt oder eine Positionierung seitens der Politiklehrerin/des Politiklehrers befürworten.

Bundeslandspezifische Unterschiede

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchungen dargestellt werden, ob und welche Unterschiede es zwischen den Bundesländern in der schulischen politischen Bildung gibt. Bei den Vergleichen aller Bundesländer untereinander werden dabei lediglich diejenigen einbezogen, aus denen mindestens zehn Abiturient*innen an der Studie teilnahmen. Mit dieser Einschränkung bleiben bei den bundeslandspezifischen Analysen somit Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und das Saarland außen vor, was bedeutet, dass die Aussagen und Ergebnisse *nicht* auf diese vier Bundesländer zutreffen und übertragbar sind. Allerdings soll auch die vielfach erwähnte Einteilung aller Bundesländer aus der Studie von Hedtke/Gökbudak (2018a) empirisch geprüft werden. In den drei Kategorien der Kultur der Anerkennung, der Mittelmäßigkeit und der Vernachlässigung politischer Bildung, in die alle Bundesländer jeweils nach deren Anteil *politischer* Bildung im Verhältnis zur Gesamtstundenzahl *schulischer* Bildung kategorisiert wurden, fließen wiederum *alle* erhobenen Daten der zugrundeliegenden Umfrage mit ein. Sowohl die zwölf Gruppen der Bundesländer als auch die drei Kulturgruppen nach Hedtke/Gökbudak sind nach dem Shapiro-Wilk-Test normalverteilt und erfüllen damit eine der Hauptvoraussetzung parametrischer Tests.

Die prinzipielle **Bewertung des Politikunterrichts** in der eigenen Schulzeit weist zwischen den zwölf Bundesländern signifikante Abweichungen auf ($F(11,622) = 1.920, p = .034, \eta^2 = .033$). Die beste Bewertung beträgt

wie im Schulnotensystem der Sekundarstufe I hierbei 1.0 und die schlechteste 6.0. Der Unterricht in Baden-Württemberg wird von den dortigen Abiturient*innen am besten bewertet, gefolgt von Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. Abgeschlagen dagegen sind Bayern und Schleswig-Holstein (siehe Tabelle). Allerdings ist der Einfluss des Bundeslandes auf die Bewertung des Politikunterrichts mit nur 3.3 Prozent erklärtem Varianzanteil kaum nennenswert. Ebenfalls signifikant aber mit geringem Einfluss sind die Bewertungsunterschiede zwischen den drei Kulturgruppen nach Hedtke/ Gökbudak

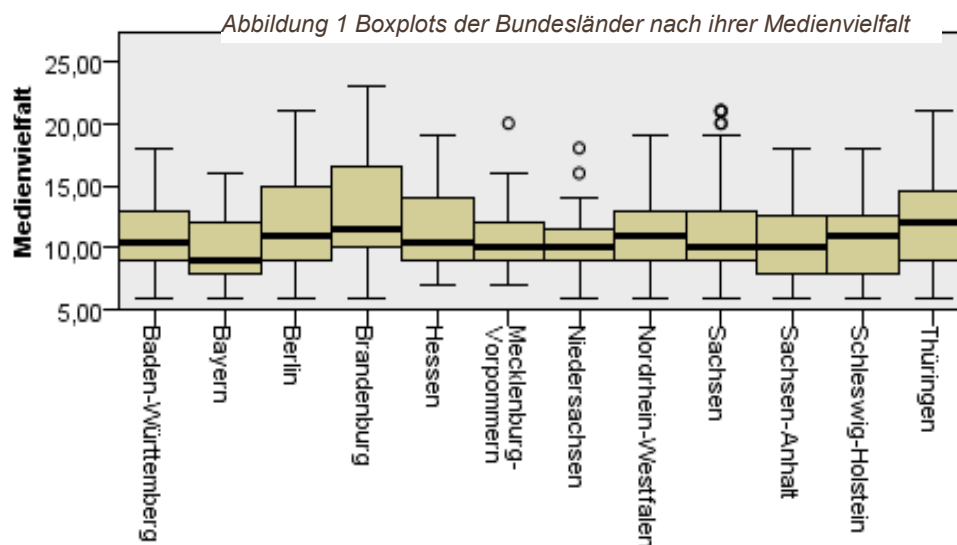
	Mittelwert	Standardabweichung
Baden-Württemberg	2.66	1.021
Mecklenburg-Vorpommern	2.80	1.014
Sachsen	2.83	1.072
Berlin	2.93	1.413
Thüringen	2.96	1.201
Hessen	3.00	1.317
Sachsen-Anhalt	3.11	1.227
Brandenburg	3.12	1.409
Nordrhein-Westfalen	3.20	1.132
Niedersachsen	3.24	1.200
Schleswig-Holstein	3.32	1.107
Bayern	3.37	1.310
$n = 634$		

($F(2,654) = 8.551, p < .001, \eta^2 = .025$). Entgegen der theoretischen Vermutung ist die durchschnittliche Bewertung bei den Bundesländern mit einer Mittelmäßigkeitskultur am

besten ($\bar{x} = 2.83, SD = 1.106$). Die sich gegenüberstehenden Bundesländer mit einer Anerkennungskultur ($\bar{x} = 3.18, SD = 1.205$) und einer Vernachlässigungskultur ($\bar{x} = 3.26, SD = 1.250$) schneiden jeweils schlechter ab. Die Einteilung der Bundesländer aus der Bielefelder Studie nach quantitativen Lehrplananalysen kann an dieser Stelle nicht mit qualitativen empirischen Daten fundiert werden.

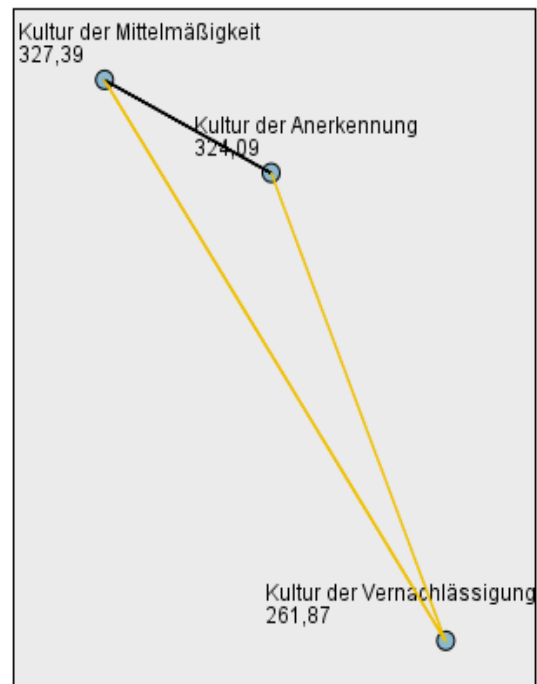
Hinsichtlich der Angabe, in wie vielen **weiteren Schulfächern** außerhalb des Politikunterrichts über politische Inhalte und Themen gesprochen und somit politische Bildung betrieben wurde, gibt es zwischen den Bundesländern keine signifikanten Unterschiede ($F(11,602) = 1.347, p = .194$). Im Mittel bleibt es dabei (wie im vorherigen Kapitel berichtet), dass mehr als die Hälfte aller Teilnehmer*innen bundesweit nur drei oder weniger Fächer nennen.

Ebenfalls nicht statistisch signifikant unterscheiden sich die einzelnen Bundesländer im Hinblick auf die unterrichtliche **Vielfalt an eingesetzten Medien** ($F(11,602) = 1.347, p = .194$). Gleichwohl fallen Bayern ($\bar{x} = 9.762, SD = 2.648$) und Brandenburg ($\bar{x} = 12.656, SD = 4.285$) als Vertreter der konträren Gruppen der Kultur der Vernachlässigung (Bayern) und der Kultur der Anerkennung (Brandenburg) durch eine größere Differenz hinsichtlich der Medienvielfalt auf.



Auch in Bezug auf die **Methodenvielfalt** fällt der Freistaat Bayern ($\bar{x} = 13.905, SD = 3.734$) im Gegensatz zu Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen oder Mecklenburg-Vorpommern – die alle einen Wert über 16.6 aufweisen – mit dem geringsten Indexwert negativ auf. Dennoch ergibt der paarweise Vergleich unter allen zwölf Bundesländern keine signifikanten Abweichungen ($F(11,602) = 1.490, p = .131$). Dagegen unterscheiden sich die drei Kulturen hinsichtlich der Methodenvielfalt signifikant untereinander ($F(2,633) = 4.786, p = .009, \eta^2 = .01, \epsilon^2 = 0.01$). Während die Bundesländer mit einer Kultur der Anerkennung ($\bar{x} = 16.169, SD = 4.291$) oder einer Kultur der Mittelmäßigkeit ($\bar{x} = 16.187, SD = 4.120$) eine ähnliche Vielfalt an Unterrichtsmethoden aufweisen, fällt die Gruppe der Länder mit einer

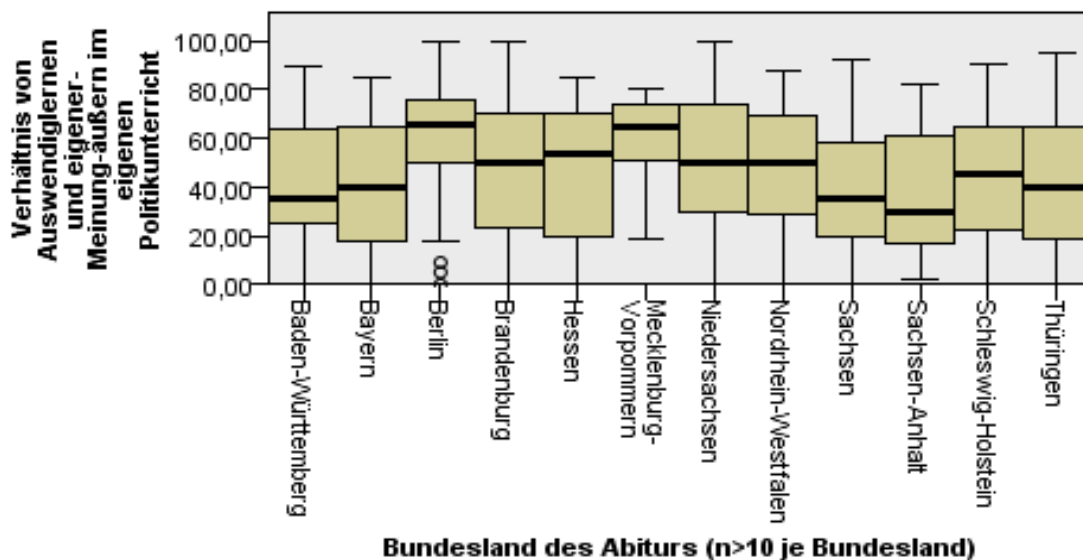
Kultur der Vernachlässigung ($\bar{\mu} = 14.623, SD = 3.873$) deutlich ab. Da die Kulturenkategorisierung von Hedtke/Gökbudak auf eine Berechnung der Unterrichtszeit für politische Bildung im Verhältnis zur Gesamtschulzeit beruht, erscheint dieses Ergebnis auch nicht verwunderlich. Umso weniger Zeit den politischen Bildner*innen in der Schulzeit zur Verfügung steht, umso weniger methodische Abwechslung erleben die Schüler*innen.



Paarweise Vergleiche im Rangsummentest nach Kruskal-Wallis

Unterschiede werden auch bei der **Fokussierung des politischen Fachunterrichts** deutlich. Bei gegebener Varianzhomogenität gemäß dem Levene-Test

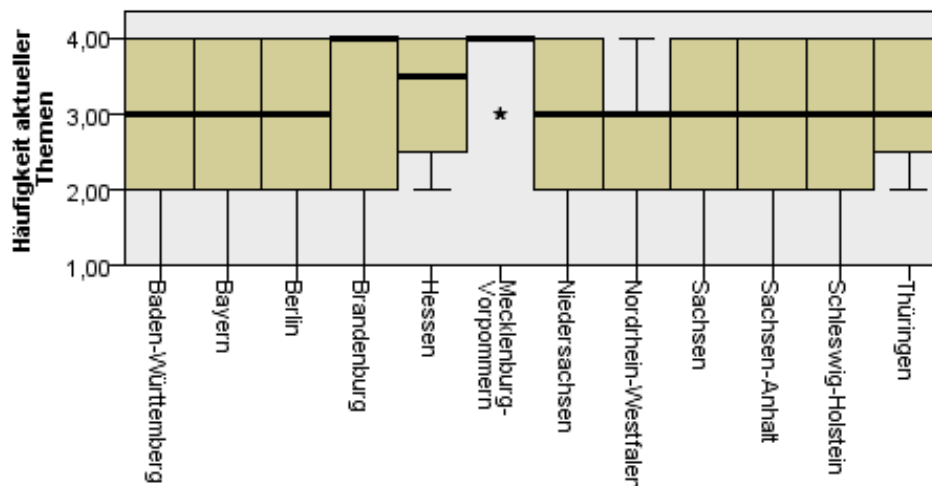
($p = .232$) ergeben sich mit der Skala von Auswendiglernen (0) bis zum Äußern der eigenen Meinung (100) signifikante Unterschiede in den erhobenen Daten, ($F(11,614) = 2.936, p = .001, \eta^2 = .05, \epsilon^2 = 0,03$).



Mit nur fünf Prozent erklärter Varianz ist der Zusammenhang zwischen dem Bundesland und der jeweiligen inhaltlichen Fokussierung zwar relativ gering, jedoch werden im direkten Vergleich einige Unterschiede deutlich. So liegt die Tendenz in Sachsen-Anhalt ($\bar{\mu} = 37.04, SD = 24.511$) und Sachsen ($\bar{\mu} = 39.38, SD = 23.505$) oder Baden-Württemberg ($\bar{\mu} = 42.64, SD = 24.889$) deutlich eher auf Seiten sturen Auswendiglernens als beispielsweise in Berlin ($\bar{\mu} = 58.10, SD = 27.027$) oder Mecklenburg-Vorpommern ($\bar{\mu} = 59.67, SD = 18.500$) (siehe Abbildung der Boxplots auf vorheriger Seite).

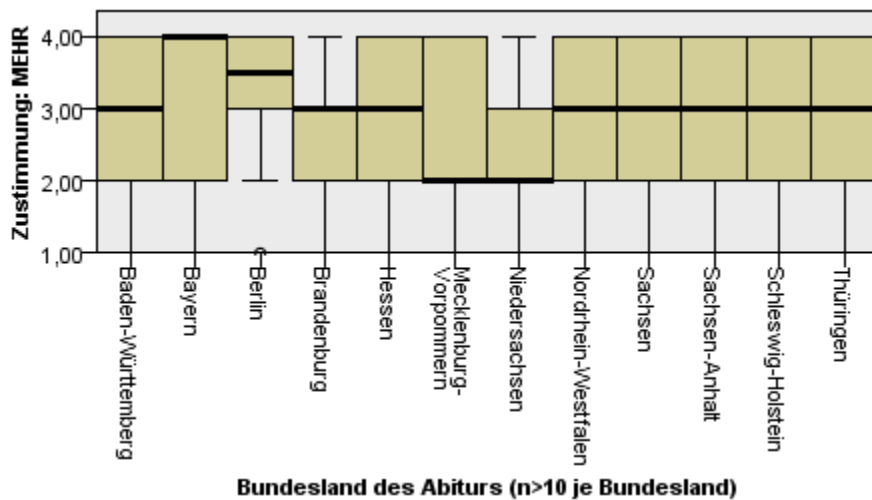
Diese signifikanten Unterschiede werden auch beim Vergleich der drei ‚Kulturgruppen‘ sichtbar ($F(11,645) = 3.041, p = .048, \eta^2 = .009, \epsilon^2 = 0,006$), wenn auch mit geringerer Effektstärke. Der Politikunterricht in den Bundesländern, denen eine Kultur der Anerkennung bescheinigt wird ($\bar{\mu} = 47.94, SD = 25.953$), wird weniger häufig als bloßes Auswendiglernen von Fakten und Informationen wahrgenommen, als das bei Bundesländern mit einer Kultur der Vernachlässigung der politischen Bildung der Fall ist ($\bar{\mu} = 41.92, SD = 27.473$).

Auch hinsichtlich der **Thematisierung aktueller Themen** im Unterricht gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern ($H(11) = 32.755, p = .001, d_{Cohen} = .392$). Während der Median bei fast allen Bundesländern der dritte Rang ist, so weichen Hessen, Brandenburg und ganz deutlich Mecklenburg-Vorpommern mit einer häufigeren Thematisierung aktueller politische Themen von den anderen ab.



Gemeinsam mit Sachsen sind dies auch diejenigen Bundesländer, von deren Abiturient*innen jeweils über 60 Prozent angaben, die PEGIDA-Bewegung explizit im Politikunterricht thematisiert zu haben.

Interessant ist aber insbesondere auch die Zustimmung zur der Aussagen, dass man sich gerne **mehr Politikunterricht in der Schulzeit** gewünscht hätte. Die Teilnehmer*innen der meisten Bundesländer stimmen dieser Aussage im Mittel „eher zu“ (Median = 3. Rang, siehe Boxplots nächste Seite). Auffallend starke und signifikant abweichende Zustimmung kommt aus Bayern, gefolgt von Berlin, $H(11) = 23.972, p = .013, d_{Cohen} = .311$. Die ehemaligen Adressaten schulischer Bildung aus Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen dagegen stimmen „eher nicht zu“, mehr politische Bildung in diesem Fach haben zu wollen. Zieht man an dieser Stelle ein kurzes Zwischenfazit, so überrascht dieses Ergebnis zumindest für Mecklenburg-Vorpommern nicht. Sowohl bei der gemessenen Methodenvielfalt, bei der Thematisierung aktueller Themen wie auch bei der Fokussierung zwischen Auswendiglernen und dem Äußern der eigenen Meinung befand sich das Bundesland immer unter den Vorreitern guten Politikunterrichts.



Bemerkenswert ist, dass zwischen den drei Gruppen der politischen Bildungskultur von Hedtke/Gökbudak und der Zustimmung seitens der Absolvent*innen aus den jeweiligen Bundesländern *kein* signifikanter Unterschied hergestellt werden kann ($H(2) = 3.890$, $p = .143$). Alle drei Kategorien weisen als Median den dritten Rang auf und stimmen damit im Mittel „eher zu“, mehr politische Bildung an der Schule gehabt zu haben. Vermuten lässt sich hier, dass Teilnehmer*innen aus den Bundesländern mit einer Anerkennungskultur noch mehr politische Bildung haben wollten, da sie eine *gute* politische Bildung genossen haben, und diejenigen aus einem Bundesland mit einer Vernachlässigungskultur mehr wollten, da sie *schlechten* Politikunterricht hatten. Diese Vermutung stützt allerdings auf einen angenommenen Zusammenhang zwischen der Kultureneinteilung und der Qualität des Politikunterrichts, der in den nächsten Kapiteln erst noch zu überprüfen ist.

Spätestens an dieser Stelle fragt man sich aber, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Wirkung des jeweiligen Politikunterrichts bei den Absolvent*innen und damit in Hinblick auf die Erfüllung allgemein anvisierte Ziele schulischer politischer Bildung gibt. Dazu werden Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Zustimmung zu den Aussagen untersucht, ob der Politikunterricht zur eigenen **Nachrichtenkompetenz**, **Informationskompetenz**, politischen **Systemkenntnis** über Deutschland, **Urteilskompetenz** oder zum eigenen **Politikinteresse** beigetragen hat.

Überraschenderweise sind alle Tests zu diesen Items nicht signifikant, d.h. es gibt in keinem dieser Zustimmungs-Fragen statistisch signifikante Unterschiede unter den einzelnen Bundesländern, und auch mit Hedtke/Gökbudaks Einteilung ergeben sich keine relevanten Abweichungen. Dies bedeutet, dass den fachstrukturellen Unterschieden zwischen den Bundesländern keine Erklärungskraft hinsichtlich der subjektiven Kompetenzausprägung beigemessen wird. Ebenso wenig bestehen Zusammenhänge zwischen der **Anzahl an Schuljahren** mit einem eigenen Fach für politische Bildung und den selbsteingeschätzten Einfluss desselben auf die genannten Kompetenzerwerbe (jeweils $r_s < .2$).

Qualitätskriterien von Politikunterricht

Was aber beeinflusst die abgegebene Bewertung des eigenen Politikunterrichts seitens der Teilnehmer*innen? Zur Bestimmung der Einflussfaktoren wurde eine multiple, lineare Regression durchgeführt. Wie bereits zuvor hat auch hier die Anzahl an Schuljahre mit einem Fach Politische Bildung keinen Einfluss auf die Bewertung der Qualität desselbigen. Ebenso wenig unterscheiden sich die abgegebenen Bewertungen zwischen Politiklehrer*innen ($\bar{\mu} = 2.94$, $SD = 1.148$), Lehrer*innen anderer Fächer ($\bar{\mu} = 2.95$, $SD = 1.211$) und denjenigen, die keine Lehrer*innen sind oder dies studieren ($\bar{\mu} = 2.98$, $SD = 1.144$). Erstaunlicherweise zeigt sich in der Regressionsrechnung aber auch, dass kein signifikanter Einfluss der unterrichtlichen Medienvielfalt oder des Abiturjahrgangs existiert.

In das Erklärungsmodell fließen dagegen die Prädiktoren der **methodischen Vielfalt** im Politikunterricht, die **Häufigkeit aktueller Themen** und Inhalte sowie die **Fokussierung zwischen Auswendiglernen und Meinungsbildung**. Diese drei Faktoren sagen statistisch signifikant das Kriterium der Bewertung des Fachunterrichts voraus, $F(3, 626) = 122.734, p < .001$. Das Modell⁸ hat mit einem $R^2 = .370$ (*korrigiertes* $R^2 = .367$) eine hohe Anpassungsgüte (vgl. Cohen, 1988) und ermöglicht durch Kenntnis der Prädiktorenausprägungen eine Fehlerreduktion in der Vorhersage der Unterrichtsbewertung um 37 Prozent.

Wie gut man also den Politikunterricht empfindet, hängt in den Umfragedaten zu mehr als einem Drittel mit den o.g. drei Variablen zusammen. Dabei gelten in allen drei Fällen negative Zusammenhänge. Den stärksten Einfluss hat davon die Häufigkeit der Thematisierung aktueller Ereignisse. Je häufiger die aktuelle Politik und aktuelle Geschehen in den Unterricht eingebunden wurden, desto besser wurde der Unterricht rückblickend bewertet. Der modellbezogene Regressionskoeffizient beträgt hierbei $-.345$. Den zweitgrößten, signifikanten Einfluss auf die Bewertung hat die Methodenvielfalt mit einem Einflussfaktor von $-.068$. Je diverser und abwechslungsreicher die methodische Ausgestaltung des Politikunterrichts gewesen ist, desto positiver wurde er wahrgenommen. Und auch die grundlegende Fokussierung von Meinungsbildung und -artikulation anstelle des Auswendiglernens begünstigte eine gute Bewertung mit einem kleinen, aber signifikanten Einflussfaktor von $-.010$.

⁸ Es wurden Fälle mit Ausreißern, Hebelwerten und Cook-Distanzen aus den Daten entfernt und auf Unabhängigkeit der Residuen geprüft. Außerdem liegt keine Multikollinearität vor (alle VIF-Werte kleiner 5, Konditionsindex kleiner 30).

Gute und moderne politische Bildung

Ein aus den Daten der Umfrage berechneter Index misst *guten* und zugleich *modernen* Politikunterricht. Doch wovon hängt dieser ab? Und was bewirkt gute und moderne politische Bildung in der Schule?

Zunächst soll noch einmal beschrieben werden, woraus sich diese normative Setzung des Unterrichts herleitet. Ganz allgemein ist Unterricht immer dann gut, wenn ihn auch die Schüler*innen für gut befinden. Deshalb fließt in den Index die subjektive Bewertung der Absolvent*innen ein. Des Weiteren gehört die Herausbildung eines mündigen Bürgers zu den primären Zielen politischer Bildung. Dazu bedarf es insbesondere auch der Förderung der eigenen Meinungsbildung statt bloßen Auswendiglernens einzelner Fakten. Außerdem ist guter Unterricht immer auch lebenswelt- und schüler*innenorientiert. Daraus folgt insbesondere, dass aktuelle Nachrichten, Geschehnisse und Ereignisse in den Unterricht Eingang finden müssen und der kompetente Umgang mit zeitgemäßen Medien in der Schule erlernt wird. Nicht zuletzt muss eine abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Politikunterrichts dafür Sorge tragen, dass die Heranwachsenden für das Fach motiviert werden und interessiert sind.

Als Einflussfaktoren auf den Indexwert der guten und modernen politischen Bildung lassen sich jedoch nur wenige Variablen identifizieren. Der Mittelwertvergleich zwischen allen zwölf **Bundesländern** weist hierbei keine signifikanten Abweichungen untereinander auf ($F(11, 602) = 1.694, p = .071$). Dagegen unterscheiden sich die drei Bundeslandkulturen signifikant untereinander ($F(2.633) = 3.123, p = .045, \eta^2 = .02$). Die Ergebnisse lassen sich jedoch nicht gut interpretieren, haben doch die Gruppen der Anerkennungskultur ($\emptyset = -.02, SD = 4.03$) und der Vernachlässigungskultur ($\emptyset = -.95, SD = 3.63$) einen signifikant negativen Einfluss auf den Grad an gutem und modernem Politikunterricht als es bei den Bundesländern mit einer Kultur der Mittelmäßigkeit ($\emptyset = .23, SD = 3.69$) der Fall ist.

Unterrichtskultur der Anerkennung	Unterrichtskultur der Mittelmäßigkeit	Unterrichtskultur der Vernachlässigung
Baden-Württemberg, Hessen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen	Sachsen-Anhalt, Sachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen	Bayern, Schleswig-Holstein

Dieses Ergebnis veranlasste dazu, eine eigene Einteilung der zwölf gut repräsentierten Bundesländer aus der Umfragestichprobe in *qualitative Unterrichtskulturen* anhand der bisherigen Ergebnisse vorzunehmen. Die drei Ausprägungen sind dabei an die Formulierungen von Hedtke/Gökbudak angelehnt, aber die Zuordnung der Bundesländer weicht voneinander ab. In der Unterrichtskultur der Vernachlässigung finden sich Bayern und Schleswig-Holstein wieder. Die Kultur der Anerkennung stellen die Bundesländer Baden-

Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen. Alle anderen der zwölf Bundesländer, aus denen jeweils mehr als zehn Teilnehmer*innen stammen, bilden gemeinsam die Unterrichtskultur der Mittelmäßigkeit.

Diese Einteilung liefert sodann auch einen signifikanten und nach inhaltlichen Aspekten nachvollziehbaren Unterschied zwischen den Unterrichtskulturen und dem Indexwert für gute und moderne politische Bildung ($F(2, 633) = 8.474, p < .001, \eta^2 = .026$). Die Bundesländer mit einer Unterrichtskultur der Anerkennung ($\phi = .88, SD = 3.99$) weisen die höchste Ausprägung modernen Politikunterrichts auf, gefolgt vom Unterricht einer Kultur der Mittelmäßigkeit ($\phi = -.58, SD = 3.64$) und dem der Bundesländer einer unterrichtlichen Vernachlässigungskultur ($\phi = -1.26, SD = 3.87$).

Ebenfalls statistische Unterschiede beim Grad guter und moderner politischer Bildung gibt es bei den Antworten zur **Parteinähe des Politiklehrers/der Politiklehrerin** ($t(634) = -3.375, p = 0.001, d_{Cohen} = 0.268$). Der Unterricht bei Lehrer*innen, dessen Parteinähe die Absolvent*innen kennen bzw. kannten, weist im Mittel ($\phi = .88, SD = 3.82$) mehr Merkmale guter und moderner schulischer politische Bildung auf, als wenn die Parteinähe nicht bekannt war bzw. ist ($\phi = -.28, SD = 3.75$). Das Ergebnis lässt darauf schließen, dass Politiklehrer*innen, die offen mit ihrer politischen Einstellung umgehen, mehr Wert auf die methodische Vielfalt, auf den Einbezug aktueller Geschehnisse und auf die Meinungsbildung der Schüler*innen statt auf Faktenlernen setzen. Jedoch bleibt der statistische Zusammenhang zwischen diesen Variablen eher schwach.

Zwei weitere signifikante, aber geringe Zusammenhänge können zwischen dem Index modernen Politikunterrichts und der **Anzahl an Schuljahren mit dem Fach Politik** ($r = .262, r^2 = .07, p < .001$), sowie dem **Abiturjahrgang** ($r = .267, r^2 = .07, p < .001$) hergestellt werden. Formulieren lassen sich daraus die Aussagen, dass je mehr Jahre schulischer Politikunterricht erlebt wurde, auch mehr Kriterien guten und modernen Fachunterrichts beschrieben wurden. Außerdem lässt sich eine stetige Verbesserung der Unterrichtsqualität (gemessen durch den Index) messen. Je jünger die Teilnehmer*innen sind, desto besseren und moderneren Politikunterricht erlebten sie.

Nun aber soll geschaut werden, was guter und moderner Politikunterricht überhaupt für Auswirkungen hat. Bestehen Zusammenhänge zwischen guter, moderner schulischer politischer Bildung und der Kompetenzentwicklung, die dem Unterricht zugesprochen wird? Hat guter und moderner Politikunterricht Auswirkungen auf das politische Wissen der Absolvent*innen? Und ist moderner und guter Politikunterricht gleichsam ein Bedingungsfaktor für eine partizipative Schulkultur? Die Antworten fallen unterschiedlich aus.

Die Selbsteinschätzung des **politischen Wissens** der Umfrageteilnehmer*innen steht nur in einem sehr schwachen, fast vernachlässigbaren Zusammenhang zum Index ($r = -.261,$

$r^2 = .07, p < .001$). An dieser Stelle wäre eine umfangreichere Studie notwendig, um herauszufinden, was die Teilnehmer*innen unter ‚politischem Wissen‘ verstehen. Anzunehmen ist durchaus, dass hierunter vielmals s.g. Faktenwissen über politische Institutionen oder systemimmanentes Strukturwissen wie bspw. die Anzahl an Mitgliedern des Deutschen Bundestages oder das verfassungsrechtliche Mindestalter eines deutschen Bundespräsidenten verstanden wird. Dagegen wird die eigene politische Urteilsfähigkeit o.ä. selten als ‚politisches Wissen‘ deklariert. Wenn man dieses Kategorienverständnis zugrunde legen würde, ließe sich konstatieren, dass moderner und guter Politikunterricht weniger auf Faktenwissen und mehr auf die Ausprägung von Kompetenzen setze. *Wenn* man aber über ein gutes politisches Wissen verfügt, so wird signifikant häufiger der Politikunterricht als **Quelles des politischen Wissens** angegeben ($r = .59, r^2 = .35, p < .001$). D.h. guter und moderner Politikunterricht scheint einen nachhaltigen Einfluss auch auf die subjektive Reflexion der Studierenden zu nehmen. Dies bestätigt sich auch bei weiteren politischen Kompetenzen, die dem Politikunterricht zugesprochen werden. Guter und moderner Politikunterricht erklärt jeweils über 30 Prozent der Varianz (PRE-Maß) bei der Zustimmung, dass die eigene, erlebte politische Bildung in der Schule zu einem besseren **Nachrichtenverständnis** ($r = .56, r^2 = .31, p < .001$), zu einer (besseren) politischen **Urteilsbildung** ($r = .55, r^2 = .30, p < .001$), und zur Fähigkeit, sich über aktuelle politische Geschehnisse **selbständig informieren** zu können ($r = .59, r^2 = .34, p < .001$) beigetragen hat. Ähnlich hoch ist die Zustimmung, dass der Fachunterricht zu einer besseren, politischen **Systemkenntnis** Deutschlands ($r = .502, r^2 = .25, p < .001$) beigetragen hat, wobei auch hier nicht eindeutig nachvollzogen werden kann, ob die Teilnehmer*innen hiermit ein *Verständnis* politischer Abläufe meinten, oder sich auf konkrete *Fakten* über das politische System Deutschlands beziehen. Mit diesen Ergebnissen lässt sich auch erklären, weshalb der Zusammenhang zwischen dem Index für gute und moderne politische Bildung und der Zustimmung zur Aussage, dass man „mehr“ **Politikunterricht** in der Schule haben wollte, schwach negativ ausgeprägt ist ($r = -.261, r^2 = .07, p < .001$). Haben die Teilnehmer*innen selbst einen guten und modernen Fachunterricht in ihrer Schulzeit erlebt, so wünschen sie sich tendenziell weniger eine Erweiterung des Stundenumfangs. Da die selbst erlebte Stundentafel aus Sicht der Absolvent*innen offensichtlich genügend zur Ausprägung politischer Kompetenzen beigetragen hat, sehen sie die Notwendigkeit einer Ausweitung der schulischen politischen Bildung eher weniger stark.

Dass Politikunterricht, der die Merkmale für eine gute und moderne politische Bildung erfüllt, gleichsam als Bedingungsfaktor für eine **partizipative Schulkultur** angesehen werden kann, kann anhand der Umfragedaten eher nicht bestätigt werden. Zwar existieren signifikante Zusammenhänge zwischen dem Indexwert und der Zustimmung, dass es eine funktionierende Schüler*innenvertretung ($r = .216, r^2 = .046, p < .001$) sowie Partizipationsmöglichkeiten

($r = .237$, $r^2 = .056$, $p < .001$) hinsichtlich der Schulgestaltung und des Schullebens gab, jedoch sind diese mit nur 4.5 und 5.6 Prozent erklärter Varianz sehr gering. Hier ist vielmehr anzunehmen, dass für eine demokratische Schulgemeinschaft andere Faktoren wie die persönliche Einstellung der Schulleitung eine deutlich größere Erklärungskraft aufweisen.

Den stärksten Einfluss von guter und moderner politischer Bildung in der Schule übt ein solcher Politikunterricht allerdings auf das **Politikinteresse** der Schüler*innen aus ($r = .629$, $r^2 = .40$, $p < .001$). Über vierzig Prozent erklärter Varianz und damit einen sehr starken Zusammenhang findet sich zwischen methodisch und medial abwechslungsreichem Unterricht, der regelmäßig aktuelle politische Inhalte einbindet, weniger auf Auswendiglernen und mehr auf die Meinungsbildung der Schüler*innen Wert legt und damit in der Retrospektive von den Absolvent*innen als „gut“ bewertet wurde, und der Zustimmung, dass dieser Politikunterricht das eigene Politikinteresse gefördert habe.

Im nicht unmittelbaren Zusammenhang zum erstellten Index guter und moderner politischer Bildung steht die Frage, nach einem „**sehr guten politischen Informationsmedium**“. In Zeiten von zunehmendem Hate-Speech auf den Plattformen sozialer Netzwerke, von Cybermobbing und zahlreichen manipulierten Nachrichten im Internet (s.g. Fake-News) sollte es nicht nur das Ziel besonders guten und modernen Unterrichts, sondern eines jeden Politikunterrichts sein, einen gewissen Grad an politischer Medienkompetenz herauszubilden. Dabei ist nicht (nur) die technische Handhabung, sondern auch die inhaltliche und normative Auseinandersetzung und Bewertung von medialen Inhalten notwendig für die Ausbildung mündiger Bürger*innen.

Im Fragebogen sollten alle teilnehmenden Studierenden ein Medium nennen, mit dem man sich allgemein sehr gut politisch informieren kann. Es war in der Frageformulierung explizit nicht gefragt, ob und welche Medien die Teilnehmer*innen *selber* auch nutzen, sondern ob und welches Medium sie für eine gute, politische Informationsgewinnung kennen. Das Antwortverhalten kann in der folgenden Tabelle nachvollzogen werden.

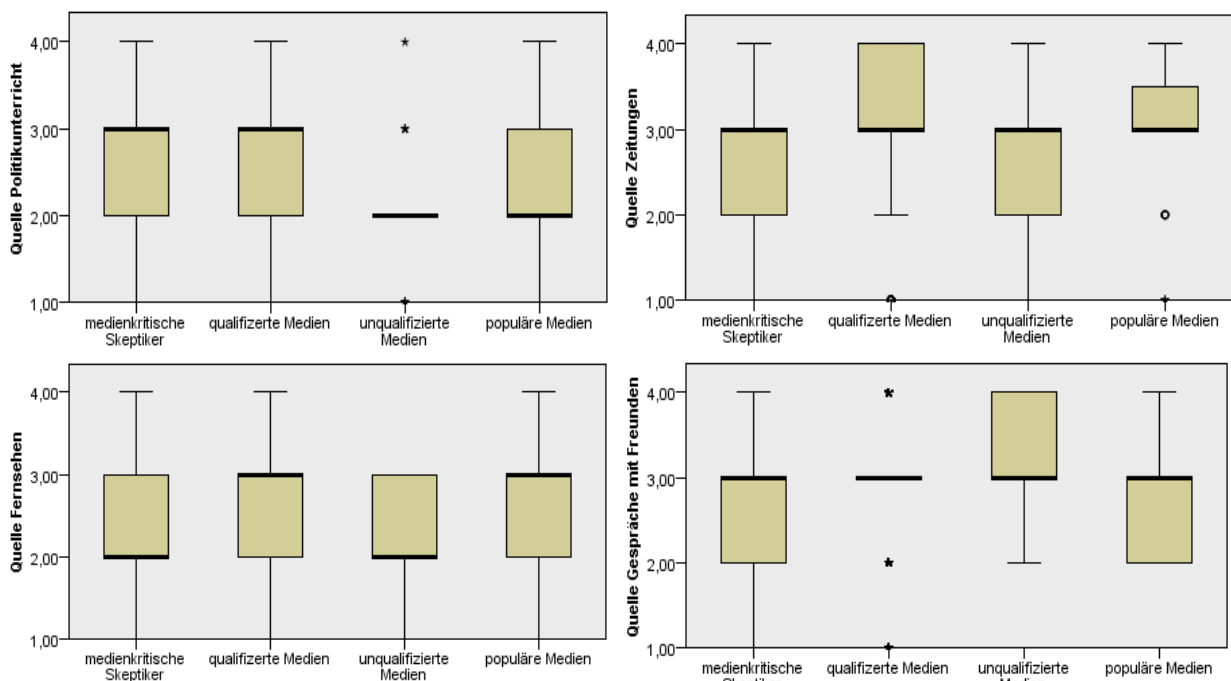
Sehr gutes, politisches Medium					$n = 119$	
	qualifizierte Medien	populäre Medien	unqualifizierte, (rechts-) populistische Medien	medienkritische Skeptiker	fehlend	
					nicht zugeordnet	nicht beantwortet
absolute Häufigkeit	495	34	23	37	19	100
Häufigkeit in %	84,0	5,8	3,9	6,3		

Mehr als vier Fünftel gaben ein qualifiziertes Informationsmedium an, die meisten von ihnen antwortete gar mit einer Aufzählung mehrerer qualifizierter Medien. 5.8 Prozent der Befragten

antworteten mit populären Medien, zu denen – wie im Methoden-Kapitel beschrieben und in der ausführlichen Kategorisierung aller genannten Medien im Anhang ersichtlich – überwiegend satirische Medien gehören. Immerhin knapp vier Prozent gaben jedoch auch unqualifizierte Medien an. Darunter zu finden waren im größeren Ausmaße rechtspopulistische, islam- und ausländerfeindliche Medien. Die zweitgrößte Kategorie bilden aber die s.g. medienkritischen Skeptiker, die entweder die Nennung eines „guten“ Mediums ablehnten oder in ausführlicheren Antworten begründeten, dass in der heutigen Zeit nur ein sorgfältiger Mix aus mehreren Informationsmedien die Quelle politischer Nachrichten sein kann. Aus dem Antwortverhalten letzterer Gruppe ist es besonders schwer, Schlussfolgerungen zu ziehen. Handelt es sich hier um Teilnehmer*innen, die schlichtweg nicht ein gutes politisches Informationsmedium kennen, die vielleicht gar den populistischen Sichtweisen einer „System- und Lügenpresse“ anhängen? Oder sind gerade diese Menschen besonders medienkompetent, da sie auf ausgewogene Berichterstattung wertlegen und versuchen, in keiner informationstechnischen „Filterblase“ zu leben? Eine ‚Erziehung zur Tagesschau‘ würden jedenfalls beide potenziellen Gruppen ablehnen und wäre keine adäquate Schlussfolgerung aus diesem Antwortverhalten.

Diejenigen allerdings, die mit einem Medium aus der Gruppe der unqualifizierten bis rechts-populistischen Informationsmedien antworteten, geben statistisch signifikant öfter an, dass ihr Politikunterricht *nicht* Quelle ihres eigenen politischen Wissens ist ($H(3) = 10.97, p = .012, d_{Cohen} = .243$). Dafür nennen diese Teilnehmer*innen signifikant öfter Gespräche über Politik unter Freunden als Quelle eigener politischer Bildung ($H(3) = 8.197, p = .042, d_{Cohen} = .196$). Sowohl die Gruppe der medienkritischen Skeptiker, als auch die der unqualifizierten Medien nutzt zudem das Fernsehen ($H(3) = 20.037, p < .001, d_{Cohen} = .360$)

1 = stimme gar nicht zu; 4 = stimme voll und ganz zu; $n = 548$



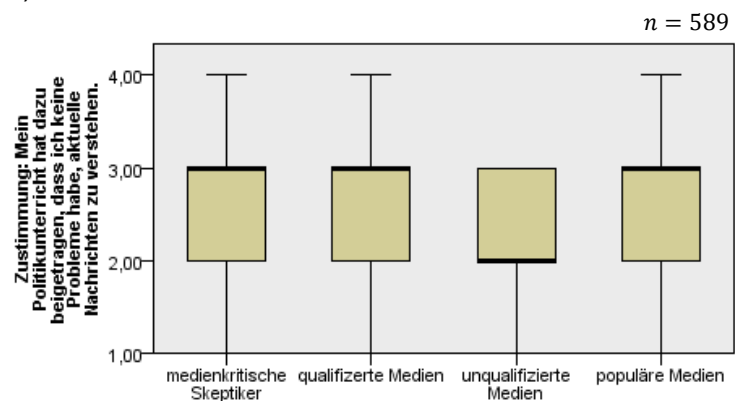
und Zeitungen ($H(3) = 14.168, p = .003, d_{Cohen} = .290$) signifikant weniger als Informationsquelle politischen Wissen. Hinsichtlich der Einschätzung von sozialen Netzwerken, eigener politischer Arbeit, der Familie oder des Studiums als Quelle des politischen Wissens unterscheiden sich die vier Gruppen dagegen nicht statistisch signifikant.

„Klassische“ Informationsmedien wie die Zeitung oder das Fernsehen sind für die medienkritischen Skeptiker und Populismus-affinen Teilnehmer*innen damit keine legitime Quelle politischen Wissens mehr. Vielmehr scheint sich ihre politische und mediale Einstellung im Umgang mit der eigenen Peer-Group auszubilden und zu manifestieren.

Außerdem geben die Populismus-affinen Teilnehmer*innen an, dass ihr erlebter Politikunterricht nicht dazu beigetragen hat, heutige aktuelle Nachrichten zu verstehen ($H(3) = 8.479, p = .037, d_{Cohen} = .202$).

Weitere Zusammenhänge und signifikante Unterschiede zwischen der Angabe von medienkritischen Antworten oder unqualifizierten Informationsmedien und dem Bundesland, der Bewertung des eigenen

Politikunterrichts oder dem Index für gute und moderne politische Bildung können mit den Daten der Umfragestichprobe nicht hergestellt werden.



Zielsetzung des Fachunterrichts

Eine der insgesamt 75 Fragen des Fragebogens war die Frage nach dem wahrgenommenen Ziel des eigenen Politikunterrichts. Wie bereits beschrieben wurden die Antworten zu diesem Item in elf Zielkategorien codiert und anschließend bivariate Zusammenhänge überprüft. Die Ergebnisse dieser Analysen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Die univariate Häufigkeitsanalyse zeigt zunächst eine sehr unausgewogene Antwortverteilung auf die elf Kategorien. Das mit großem Abstand am häufigsten genannte Ziel des erlebten Politikunterrichts ist die Institutionenkunde, also reines Auswendiglernen von Fakten und abprüfbares Wissen. Jede*r zweite Teilnehmer*in gibt dies als Ziel ihres Fachunterrichts an. Mit weitem Abstand danach folgen die Ausbildung zu Mündigkeit und zur Allgemeinbildung mit 13 und zwölf

Zielkategorie	absolute Häufigkeit	Häufigkeit in %
Institutionenkunde	309	50,7
Mündigkeit	81	13,3
Allgemeinbildung/ -wissen	75	12,3
Selbstzweck	40	6,6
Tagespolitik verstehen	40	6,6
politische Partizipation	34	5,6
politisches Bewusstsein	33	5,4
Demokratie legitimieren	31	5,1
Indoktrination	19	3,1
ökonomische Bildung	16	2,6
historische Bildung	12	2,0
Rechtskunde	12	2,0
n = 609		115,3

Prozent der Antworten. Erwähnt sei hierbei, dass mehrstufige und ausführliche Antworten auch mehrfach codiert wurden. Auffallend häufig im Vergleich zu Kategorien wie *Demokratisierung* der *Partizipation* ist „Selbstzweck“ das genannte Ziel des Unterrichts. Immerhin mehr als jede*r zwanzigste gab an, dass sein Politikunterricht lediglich Ziele wie „Zeit vertreiben“, „gute Noten schreiben“ oder „das Abitur zu bekommen“ erfüllte, oder dass gar kein Ziel des Unterrichts erkennbar war.

Bei der Zusammenfassung der elf Zielkategorien zu insgesamt vier Hauptkategorien der Zielausrichtung des erlebten Politikunterrichts ergeben sich letztlich folgende Antworthäufigkeiten:

Ziel des eigenen Politikunterrichts <i>n</i> = 609				
Hauptkategorie	Wissen	politische Kompetenz	Selbstzweck	normatives Ziel
absolute Häufigkeit	424	155	40	83
Häufigkeit in %	69,6	25,5	6,6	13,6

Während immer noch mit knapp 70 Prozent die Zielkategorie der Wissensvermittlung dominiert, geben nun auch ein Viertel der Teilnehmer*innen die Herausbildung politischer Kompetenz als erkennbares Ziel ihres Politikunterrichts an.

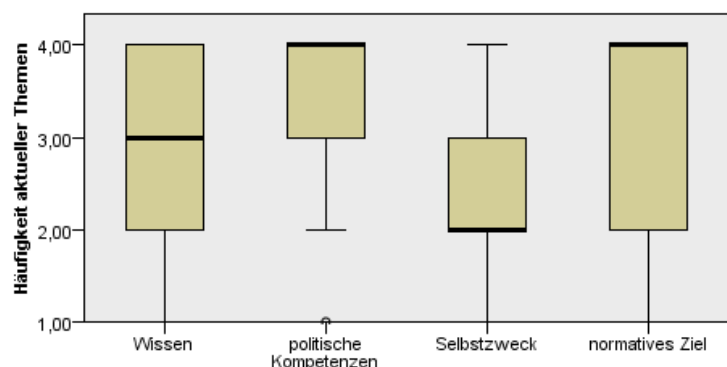
Die Verteilung der Antworthäufigkeiten dieser kategorialen Unterrichtsziele unterscheiden sich zwischen den einzelnen **Bundesländern**, und auch zwischen der Kulturen- und Unterrichtskultureneinteilung *nicht* statistisch signifikant untereinander.

Dagegen besteht eine zu erwartende Abhängigkeit zwischen den Zielkategorien und der Angabe einer bekannten **Parteipräferenz der Lehrkraft** ($\chi^2(4) = 13.293, p = .001$). Unter denjenigen, die angaben, eine Parteinähe des Lehrers/der Lehrerin zu kennen, wurden signifikant öfter normative Unterrichtsziele und weniger eine angestrebte Wissensvermittlung genannt.

Um bei den folgenden Korrelationsanalysen eine widerspruchsfreie Gruppierungsvariable zu erhalten wurden nur diejenigen Antworten berücksichtigt, deren gesamte Antwort nur einer Hauptkategorie zugeordnet wurde. Bei Mehrfachkodierungen in verschiedene Hauptkategorien würde eine Korrelation aufgrund von subjektiver Gruppierung fehllaufen.

Durch einfaktorielle Varianzanalysen ergeben sich mehrere signifikante Unterschiede in den Häufigkeiten der einzelnen Hauptzielkategorien, so auch hinsichtlich der **Bewertung des eigenen Politikunterrichts** ($F(3, 548) = 14.260, p < .001, \eta^2 = .072$). Unterricht, bei dem die Förderung politischer Kompetenzen als Ziel wahrgenommen wurde, erhielt im Mittel demnach eine signifikant bessere Bewertung ($\bar{x} = 2.42, SD = 1.045$) als Politikunterricht, der als Selbstzweck fungierte ($\bar{x} = 3.66, SD = 1.035$) oder normative Ziele ($\bar{x} = 3.26, SD = 1.241$) ins Visier nahm.

In Bezug auf die Thematisierungshäufigkeit **aktueller politischer Inhalte** gibt es darüber hinaus ebenso signifikante Unterschiede, $H(3) = 41.299, p < .001, d_{Cohen} = .558$. Bei Unterricht aus der Kategorie *Selbstzweck* ist der mittlere Rang zur Häufigkeit aktueller Themen lediglich „wenige Male im Schuljahr“, bei der Kategorie *Wissensvermittlung* ist es Rang drei, „ungefähr monatlich“. Dagegen werden im Mittel „wöchentlich“ aktuelle Themen beim kompetenzorientierten und normativ ausgerichteten Unterricht thematisiert.



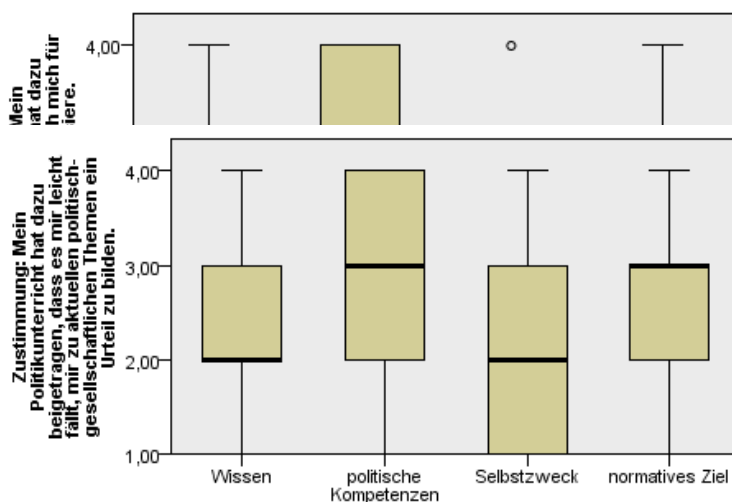
Die **Methodenvielfalt** ist zwar ebenfalls ein Indikator einer guten und modernen politischen Bildung, soll aber dennoch als einzelne Variable nochmals mit den Zielkategorien untersucht

werden. Hier ergeben sich demnach auch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Zielgruppen ($F(3, 535) = 17.312, p < .001, \eta^2 = .088$). Unterricht als Selbstzweck ($\bar{\mu} = 13.355, SD = 3.12$) oder zur Wissensvermittlung ($\bar{\mu} = 15.500, SD = 3.89$) weist anhand der Befragungsdaten eine signifikant geringere methodische Vielfalt auf, als Unterricht, der als auf Kompetenzförderung ($\bar{\mu} = 18.188, SD = 4.07$) und auf normative Ziele ($\bar{\mu} = 16.115, SD = 3.96$) gerichtet wahrgenommen wird.

Die Indexwerte zur Messung **guten und modernen Politikunterrichts**, die aus einigen der bereits untersuchten Variablen gebildet werden, weichen unter den Hauptkategorien erwartungsgemäß ebenfalls signifikant voneinander ab ($F(3, 535) = 25.225, p < .001, \eta^2 = .124$). Schulische politische Bildung, die lediglich als Selbstzweck von den Schüler*innen empfunden wird ($\bar{\mu} = -2.626, SD = 2.974$), weicht ganze vier Indexpunkte von auf politische Kompetenz gerichtetem Unterricht ($\bar{\mu} = 2.482, SD = 3.601$) ab. Ebenso weist die Kategorie der Wissensvermittlung ($\bar{\mu} = -.563, SD = 3.59$) signifikante, negative Abweichungen auf. Guter und moderner Politikunterricht mit den bereits beschriebenen Indikatoren wird damit signifikant deutlicher als ein Unterricht aufgefasst, der die eigenen politischen Kompetenzen fördert und nicht sich nicht auf bloße Wissensvermittlung oder einem Unterricht als Selbstzweck fokussiert. Um mehr als zwölf Prozent kann der Vorhersagefehler des Unterrichtsziels reduziert werden, wenn man die Ausprägung der guten und modernen Unterrichtsindikatoren kennt!

Keine signifikanten Abweichungen zwischen den Zielkategorien gab es dagegen hinsichtlich der **Abiturjahrgänge** ($F(3, 548) = .296, p = .828$). Die Zielkategorien haben sich im Laufe der Jahre also nicht signifikant unterschieden oder gewandelt.

Die Zielsetzung und die Zielwahrnehmung des Politikunterrichts hat allerdings auch Auswirkungen auf die nachhaltige Ausbildung von zivilgesellschaftlichen Fertigkeiten und



Eigenschaften eines mündigen Bürgers/einer mündigen Bürgerin. Mit Blick auf das Politikinteresse zeigt sich deutlich (und signifikant), dass kompetenzorientierter Unterricht als interessensförderlicher als der aller anderen Zielkategorien wahrgenommen wird ($H(3) = 26.563, p < .001, d_{Cohen} = .444$).

Auch die Förderung der politischen Urteilsbildung betreffend, machen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Hauptkategorien bemerkbar. Die Teilnehmer*innen mit einem auf Kompetenzentwicklung und

auf normative Ziele gerichteten Unterricht stimmten im Mittel eher zu, dass ihr Politikunterricht zur politischen Urteilsbildung beigetragen hat. Alle anderen konnten dies eher nicht bestätigen.

Das vielfach bemühte der politischen Bildung als Institutionenkunde scheint also auch heute noch bei der Mehrheit der Schüler*innen Alltag zu sein. Obwohl kompetenzorientierter Politikunterricht nicht nur in den theoretischen Lehrwerken, sondern auch von den Absolvent*innen besser bewertet wird, nachhaltiger politische Urteilsfähigkeit und Politikinteresse fördert und viele Kriterien eines guten und modernen Unterrichts erfüllt (Methodenvielfalt, Aktualität, Schüler*innenorientierung), hat eine solche Unterrichtsrealität sich bislang noch nicht bundesweit durchgesetzt. Hier gilt es, die Praxis der schulischen politischen Bildung zu verändern.

So wie bisher – nur anders

Im letzten Kapitel soll es um Vorschläge gehen, die die Teilnehmer*innen für eine bessere schulische politische Bildung in ihren Antworten gaben. Die Student*innen sollten in einer offenen Frage in nur einem Satz formulieren, was sie an ihrem Politikunterricht rückblickend besser gemacht hätten. Wie bei allen bisherigen offenen Fragen wurden auch hier die

Antworten zunächst sättigend kategorisiert. Die meisten Antworten der Teilnehmer*innen sind der Kategorie *Relevanz* zuzuordnen, gefolgt von Wünschen nach mehr *methodischer Vielfalt* und einer *Intensivierung* bzw. Erhöhung der Stundenzahl für das Fach Politik. Die Antworten des Drittels, das sich eine höhere *Relevanz* wünscht, reichen hierbei vom Wunsch nach häufigerem Thematisieren aktueller Nachrichten bis zu einem schüler*innen-orientieren Unterricht, der „Interesse weckt und mitreißt“. Weitere Verbesserungsvorschläge waren eine genauere Wahrung der

Verbesserungsvorschläge (mehrfachkodierte Antworten)	absolute Häufigkeit	Häufigkeit in %
Relevanz	138	35,3
methodische Vielfalt	97	24,8
Intensivierung/ „Mehr“	79	20,2
Neutralität und Kontroversität	66	16,9
Aktivierung und Politisierung	29	7,4
Internationalisierung	21	5,4
Separierung	14	3,6
Politik als Kern	14	3,6
Status Quo	11	2,8
Medienkompetenz	9	2,3
Integrierung	6	1,5
Anti-Institutionalisierung	6	1,5
Ökonomisierung	4	1,0
Inklusion	3	0,8
Linearisierung/ Vereinheitlichung	2	0,5
weniger Schuld kult	1	0,3
n = 392		127,9

Neutralität und Kontroversität seitens der Lehrkraft und der Themenwahl, der Wunsch nach

einem größeren Fokus auf zivilgesellschaftliche Partizipation (*Aktivierung*) und dem Wunsch, durch den Unterricht zu einem „politischen Mensch zu werden“ (*Politisierung*), und die Anmerkungen nach einer intensiveren Thematisierung von *internationalen* Beziehungen und politischen Systemen. Alle weiteren Kategorien weisen eine Häufigkeit von weniger als fünf Prozent auf. Für einen besseren Überblick und einer genaueren Zusammenhangsanalyse wurden diese Primärkategorien zunächst in Kurzkategorien und anschließend in Hauptkategorien der Verbesserungsvorschläge zusammengefasst (siehe Kapitel zum methodischen Vorgehen).

Verbesserungsvorschläge (mehrfachkodierte Antworten)					n = 392
Kurzkategorien	Unterrichtsgeschehen	Fachzuschnitt	Normativität/Performativität	Unterrichtsinhalte	Status Quo
absolute Häufigkeit	255	101	95	40	11
Häufigkeit in %	65,1	25,8	24,2	10,2	2,8

Man sieht deutlich, dass sich die Mehrheit mit knapp zwei Drittel der Absolvent*innen eine Verbesserung hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens wünscht. Gemeinsam mit den Wünschen nach einer Verbesserung hinsichtlich der Normativität und Performativität des Unterrichts und der Lehrperson nennen damit rund 90 Prozent Verbesserungsvorschläge, die auf Seiten der konkreten Politiklehrer*innen umzusetzen sind. Eine Verstärkung solcher Verbesserungsbestrebungen auf institutioneller Ebene ist hier nur durch Fort- und Weiterbildungen sowie präventiv durch eine gute und fest verankerte Ausbildung in der Politikdidaktik möglich. Zudem fallen in der Kategorie *Unterrichtsinhalte* die Zuständigkeiten von Lehrkraft und Schulbehörde zusammen. Zählt man diese wohlwollend zu den institutionellen Faktoren, so kommt man gemeinsam mit der Kategorie des Fachzuschnittes auf rund 35 Prozent der genannten Optimierungsvorschläge aus Sicht der Absolvent*innen.

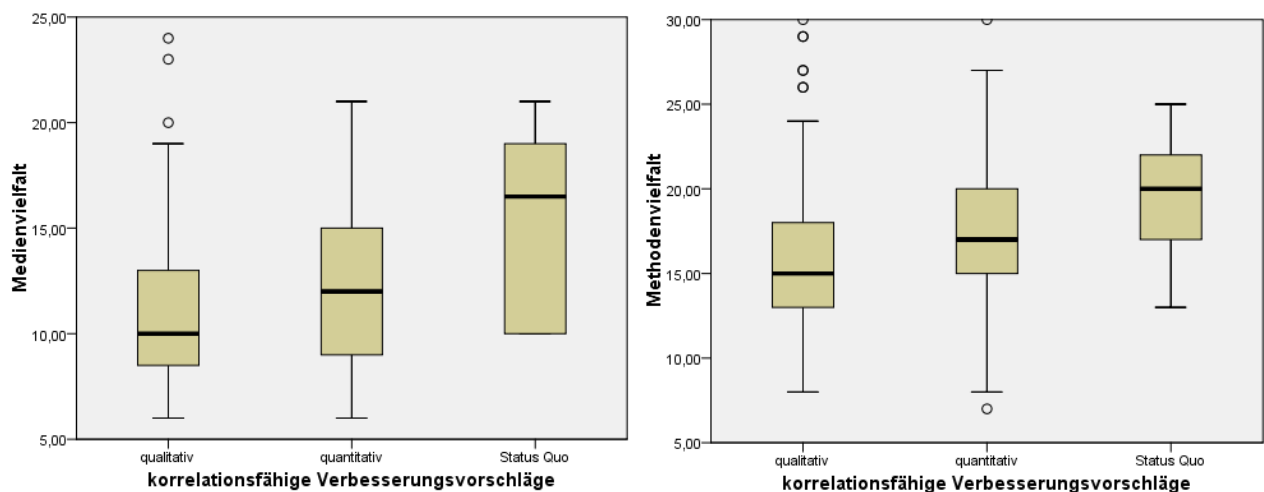
Für die nachfolgenden Signifikanz- und Korrelationsanalysen werden die fünf Kurzkategorien nochmals zu drei Hauptkategorien mit den Gruppierungen für qualitative und quantitative Anmerkungen und der fortgeführten Primärkategorie derjenigen, die keine Verbesserungsnotwendigkeit sehen, zusammengefasst.

Verbesserungsvorschläge (mehrfachkodierte Antworten)			n = 392
Hauptkategorie	qualitativ	quantitativ	Status Quo
absolute Häufigkeit	390	101	11
Häufigkeit in %	99,5	25,8	2,8

Außerdem werden nur all diejenigen Teilnehmer*innen in den folgenden Berechnungen berücksichtigt, die in ihren Antworten nur Verbesserungen aus einer einzigen Hauptkategorie

vorschlagen. Antworten mit Vorschlägen aus verschiedenen Kategorien würden die Korrelationsanalysen und Richtungsmaße gegenseitig aufheben.

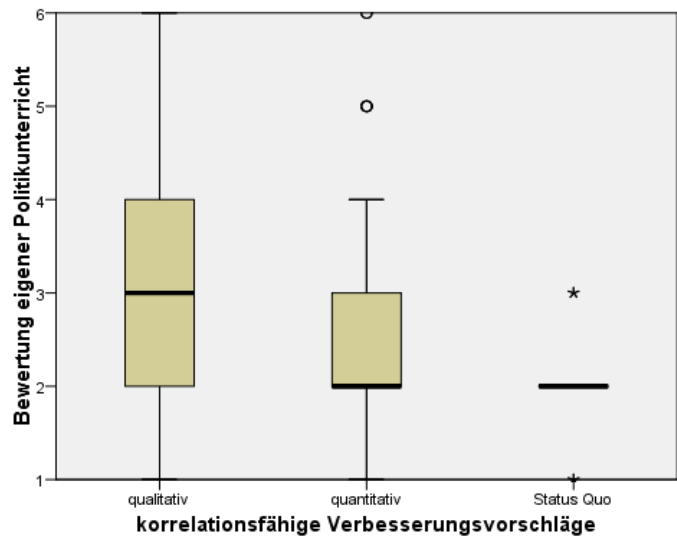
Die Hauptkategorien der Verbesserungsvorschläge weisen hinsichtlich der **Methodenvielfalt** und der **Medienvielfalt** des erlebten Politikunterrichts signifikante Unterschiede auf. Letztere weist bei der Varianzanalyse eine fehlende Varianzhomogenität nach dem Levene-Test auf ($p = .01$), ist nach dem Welch-Test jedoch statistisch signifikant, $F(2, 22.4) = 7.725$, $p = .003$, $\eta^2 = .06$, $\epsilon^2 = .06$. Diejenigen, die den Status Quo erhalten und keinerlei Verbesserungen der schulischen politischen Bildung anstreben ($\bar{x} = 15.200$, $SD = 4.29$), haben einen Unterricht mit signifikant höherer Medienvielfalt erlebt, als Absolvent*innen, die qualitative Verbesserungen des Politikunterrichts anmahnen ($\bar{x} = 10.806$, $SD = 3.167$). Gleiches Bild zeigt sich auch für die Methodenvielfalt, für die Varianzhomogenität nach dem Levene-Test gegeben ist ($p > .05$), $F(2, 359) = 10.555$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$, $\epsilon^2 = .05$.



Diejenigen, die den Status Quo des Politikunterrichts beibehalten wollen ($\bar{x} = 19.600$, $SD = 3.72$), haben im Vergleich zur Gruppe der qualitativen ($\bar{x} = 15.410$, $SD = 4.06$) und quantitativen ($\bar{x} = 17.40$, $SD = 4.39$) Vorschläge eine wesentlich höhere Methodenvielfalt erlebt. Wer also selbst einen methodisch und medial abwechslungsreichen Politikunterricht erlebt hat, sieht weniger häufig quantitative, vor allem kaum qualitative Verbesserungspotenziale in der schulischen politischen Bildung.

Dies zeigt sich auch bei der Untersuchung der durchschnittlichen Bewertung des eigenen Politikunterrichts mit vorliegender Varianzhomogenität gemäß dem Levene-Test ($p > .05$), $F(2, 359) = 10.323$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$, $\epsilon^2 = .05$. Teilnehmer*innen, die an der aktuellen Unterrichtspraxis keinen Optimierungsbedarf sehen, bewerteten ihren eigenen Politikunterricht aus der Schulzeit überdurchschnittlich gut ($\bar{x} = 2.00$, $SD = .66$). Andere wiederum, die insbesondere qualitative Verbesserungen wünschen, werteten ihren erlebten Unterricht im Fach Politik über eine Schulnote schlechter ($\bar{x} = 3.20$, $SD = 1.20$, siehe Boxplot-Diagramm auf nächster Seite).

Auch zwischen der Kenntnis über eine spezifische politische Einstellung des eigenen Politiklehrers/der eigenen Politiklehrerin und den Hauptkategorien der Verbesserungsvorschläge gibt es signifikante Unterschiede ($\chi^2(3) = 8.237$, $p = .041$). Diejenigen, denen die politische Präferenz ihres Politiklehrers/ihrer Politiklehrerin bekannt ist bzw. war, nennen signifikant häufiger quantitative und weniger qualitative Verbesserung-



anmerkungen. Dies spricht dafür, dass ein offener Umgang von Lehrpersonen mit ihrer eigenen Meinung und eigenen Überzeugungen weniger dazu führt, dass sich Schüler*innen nach qualitativen Verbesserungen wie bspw. mehr Neutralität, größerer Kontroversität oder einer größeren Politisierung im Unterricht sehnen.

Insgesamt lassen die Ergebnisse zur Frage nach einer Verbesserung der schulischen politischen Bildung jedoch aufhorchen. Wenn nur rund drei Prozent der teilnehmenden Studierenden rundum zufrieden mit ihrem Politikunterricht waren, sich gut zwei Drittel einen abwechslungsreicheren, schüler*innenorientierteren und inklusiveren Unterricht wünschen und jeder Vierte unzufrieden mit der institutionellen Stellung des Faches ist, ergibt das kein gutes Bild für die schulische politische Bildung – bundesweit. Denn weder zwischen den einzelnen Bundesländern, Hedtke und Gökbudaks Kultureneinteilung noch der Einteilung nach Unterrichtskulturen basierend auf den Ergebnissen dieser Studie ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede bei den Wünschen nach Verbesserung.

Schlussfolgerungen für die Politikdidaktik

Die Ergebnisse der vorliegenden Auswertung einer Umfrage unter Studierenden zu deren Erlebnisse im Politikunterricht liefern einige Ansätze und Erkenntnisse für die politische Didaktik der Schulbildung.

Schrieb bspw. Dirk Lange in einer Broschüre für die Friedrich-Ebert-Stiftung 2013 noch, dass „das Fernsehen [...] mit Abstand die häufigste Quelle [ist], die Schüler_innen für die Beschaffung politischer Informationen nutzen“ (Lange et. al. 2013: 41), so lässt sich dies mit den Daten aus der Umfrage unter Studierenden nicht mehr nachweisen. Mit Abstand am häufigsten werden hier Internetseiten und Nachrichten-Apps auf dem Smartphone zur politischen Informationsbeschaffung genutzt. Diese neuen Gegebenheiten, die unwiderrufbar erscheinen, gelten nicht nur im Hinblick auf die Informationsmedien der Heranwachsenden, sondern auch mit Blick auf die Arenen, in denen Politik gemacht und über politische Inhalte diskutiert wird. So schrieb Ondrej Kalina bereits 2010, dass sich der Politikunterricht und die Politiklehrer*innen auch den immer wieder neuen Arenen der politischen Auseinandersetzung annehmen muss – und zwar nicht nur als Informationskanal, sondern als Gegenstand, für den es Kompetenzen und angemessen Umgang auszubilden gilt (vgl. Kalina 2010: 15f.). Wenn allerdings in knapp 80 Prozent des erlebten Politikunterrichts nie das Handy oder ein Computer zum Einsatz kam, entspricht dies nicht den Anforderungen eines modernen und an der Lebenswelt der Schüler*innen orientierten Unterrichts. Wenngleich es unwahrscheinlich ist, kann man nur hoffen, dass sich in den wenigen Jahren, die zwischen den befragten Schulabsolvent*innen aus der Umfrage und der heutigen Unterrichtsrealität ein sehr großer Wandel im Hinblick auf die Medienvielfalt und den Medieneinsatz durchgesetzt hat. Andernfalls – und das ist wahrscheinlicher – gehört es zu den primären Aufgaben der Politikdidaktik, eine multimediale Lehramtsausbildung zu forcieren und die notwendige Medienkompetenz auf Seiten der Politiklehrer*innen auszubilden.

Wie schon die „Sprichst du Politik?“-Studie konstatierte (vgl. FES 2011), wünschen sich viele Befragte einen früheren Beginn bzw. eine Ausweitung der schulischen politischen Bildung. Das vielfach bemühte Argument, dass es zur Herausbildung eines mündigen Bürgers kein eigenständiges Fach braucht bzw. politische Bildung eine Aufgabe aller Fächer und der ganzen Schule sei, kann mit den vorliegenden Daten nicht untermauert werden. Die Teilnehmer*innen gaben zu mehr als 80 Prozent an, in vier oder weniger Fächern jemals über politische Themen gesprochen zu haben. Auch eine demokratische Schulkultur und Mitbestimmungsrechte am Schulleben sind bei weitem nicht die Regel. So lässt sich vor allem mit Blick auf jüngere Ereignisse wie die Erstarkung rechter und (rechts-)populistischer Bewegungen und zunehmend antidemokratischen Haltungen (siehe Sachsen-Monitor) nicht nachvollziehen, warum in der gymnasialen Sekundarstufe I einiger Bundesländer nur ein

einziges Jahr Politikunterricht auf dem Stundenplan steht. Außerdem haben die Untersuchungen deutliche Zusammenhänge zwischen der Zeit politischer Bildung im Schulalltag und qualitativen Kriterien guter politischer Bildung ergeben. Bspw. steigt die methodische Abwechslung im Politikunterricht, umso mehr Jahre man das Fach belegt. So sollte sich die Politikdidaktik weiterhin bundesweit für eine Stärkung und Verankerung der politischen Bildung an allen Schularten stark machen. Die Daten zeigen deutlich, dass es nicht nur um pure Quantität vor Qualität geht, sondern dass ausreichend unterrichtliche Zeit ein Bedingungsfaktor für eine nachhaltige Kompetenzausbildung ist.

Es hat sich aber auch gezeigt, dass die politische Bildung in vielen Bundesländern auch nach dem Paradigmenwechsel durch den „PISA-Schock“ 2001 immer noch eine starke Fokussierung auf Wissensvermittlung und Auswendiglernen aufweist. Außerdem bejahen nur 50% der Befragten einen Einfluss des Politikunterrichts auf die eigene Urteilsbildung. Wie bereits im vorherigen Kapitel angesprochen, bedarf es einer kompetenzorientierten Lehrerbildung und modernen Weiter- und Fortbildungen für bereits ausgebildete Lehrer*innen. Hierin müssen eine ausreichende Methodenvielfalt, die Bandbreite an politischen und diskursiven Settings sowie die Vorteile von abwechslungsreichem Unterricht vermittelt werden. Expertengespräche, Rollen- und Simulationsspiele sowie das Lernen an außerschulischen Lernorte sind noch immer kaum verbreitet in der Unterrichtspraxis, obwohl jede einzelne dieser Methoden ein großes, politikdidaktisches Potenzial aufweist.

Nicht zuletzt haben die Auswertungen aber auch gezeigt, dass der Umgang mit der eigenen Meinung für Politiklehrer*innen weiterhin ein Streitbares Thema bleibt. Auf der einen Seite ergaben sich höhere Zustimmungswerte zur Aussage, dass politische Bildung zu einer staatlich gelenkten Meinung erziehe, wenn dem/der Befragten die politische Nähe der Lehrkraft bekannt gewesen war. Auf der anderen Seite aber wurden signifikant weniger qualitative Verbesserungsvorschläge genannt und erfüllte der Unterricht insgesamt mehr Merkmale guter und moderner politischer Bildung, wenn die Parteipräferenz des Politiklehrers/der Politiklehrerin bekannt war. Dies spricht deutlich dafür, dass es bei diesem Thema stark darauf ankommt, *wie* die Lehrer*innen ihre eigene politische Meinung äußern, sie in den Unterricht einfließen lassen und damit umgehen. Die Politikdidaktik sollte in diesen Fragen politischen Bildner*innen beiseite stehen und ihnen bewährte Handlungsstrategien an die Hand geben, um dem Ruf der Indoktrination zu entgehen und politische Ideologisierung zu vermeiden, ohne dabei gleichwohl kontroverse und aktuelle Themen gänzlich zu vermeiden.

Ausblick und Methodenkritik

Die Auswertung der Untersuchung hat gezeigt, dass auch durch standardisierte Umfragen politikdidaktische Erkenntnisse gewonnen werden können. Allerdings hat sie auch deutlich gemacht, dass bei einigen Items andere Skalen und Formulierungen passender gewesen wären und die Fachdidaktik weiterhin auf ein ausbaufähiges und -bedürftiges Maß quantitativer Grundlagenforschung zurückblicken kann. Zwar werden – wie auch in dieser Arbeit – viele Korrelationen und signifikante Abweichungen durch die Vielzahl von Untersuchungen wie der *Shell-Studie*, *Sprichst du Politik?* oder dem *Monitor politische Bildung* sichtbar (vgl. Lange, Schneekloth, Shell), doch fehlen fachspezifische, reliable Skalen ebenso wie empirisch geprüfte Aussagen zu Ursache und Langzeitwirkung verschiedener Methoden, eingesetzten Medien und ähnlichem.

Rückblickend wären bei der Fragebogenkonstruktion auch weitere Items für tiefgreifendere Analysen von Vorteil gewesen. Beispielsweise hätten Informationen zum Wahlverhalten (Sonntagsfrage) und zum Bildungsstand der Eltern ein umfassenderes Bild über die Befragten gegeben. Dies erscheint insbesondere deshalb interessant zu sein, als dass die teilweise hinterlassenen Kommentare am Abschluss des Fragebogens auf eine sehr diverse Rekrutierung schließen lassen. Beispielsweise sind sich einige Kommentare und deren Verfasser*innen eindeutig der Reichsbürger-Bewegung und der Neuen Rechten zuzuordnen, andere wiederum loben explizit das konsequente Gendern und die Auswahlmöglichkeit eines dritten Geschlechts.

Der größte Anhaltspunkt für methodische Kritik ist zweifelsfrei jedoch die Rekrutierung und Zusammensetzung der Stichprobe. Die nachträgliche Ausweitung der Grundgesamtheit von der Studierendenschaft der TU Dresden auf potentiell alle Studierenden in Deutschland machte eine Kontrolle nahezu unmöglich und sorgte zudem für unterschiedliche unkontrollierte Stichprobenklumpungen. Abgesehen von der Rekrutierung ist aber auch die Fokussierung auf Studierende für einige Zusammenhänge problematisch. So hat bereits die oben schon erwähnte FES-Studie (Lange/Onken/Korn 2012) deutlich gemacht, dass gerade die gesellschaftliche Partizipation und deren Wertschätzung mit dem eigenen sozioökonomischen Hintergrund steigen. Ebenso wird in der Untersuchung aufgezeigt, dass sich „Angehörige dieser Gruppe *häufiger* in einem sozialen Umfeld bewegen, in dem politische und gesellschaftliche Fragen offen diskutiert werden“ (ebd.: 7), sowie dass Menschen, die einen akademischen Abschluss anstreben, positiver gegenüber Politik als Ganzes eingestellt sind. Außerdem konstatieren sie, dass die Wirkung von Politikunterricht bei Schülerinnen, die einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss anstreben, eine andere ist, als bei denjenigen mit formal niedrigeren angestrebten Abschlüssen (vgl. ebd.). Demzufolge bleibt zu bezweifeln, ob die erlangten Erkenntnisse über Zusammenhänge und signifikante Unterschiede

verallgemeinerbar für jede Schulform sind. Gerade im Hinblick auf die Wirkung von Politikunterricht auf „politikferne“ Schüler*innen, die nicht in einer Studierendenschaft abgebildet werden, bleiben die Untersuchungsergebnisse wenig aussagekräftig.

Eine standardisierte Umfrage mit einem größeren Datenpool bzw. einer systematischeren Rekrutierung Stichprobe wäre eine sinnvolle Anschlussuntersuchung, um alle 16 Bundesländer repräsentativ erheben zu können. Dies würde eine Untersuchung der Kultureneinteilung nach Hedtke/Gökbudak für alle Länder reliabel ermöglichen und erlauben, eine ähnliche Gruppierung anhand der empirischen Daten zur Qualität statt lediglich zur Quantität der schulischen politischen Bildung vorzunehmen. Außerdem wären genauere Untersuchungen denkbar, die sich mit dem Begriffsverständnis von Umfrageteilnehmer*innen zu ‚politischem Wissen‘, ‚Systemkenntnis‘ und ähnlichem Umfragevokabular beschäftigen. Nicht zuletzt aber fehlt der Politikdidaktik eine reliable und valide Skala zur Messung von politischer Mündigkeit. Mit solch einem Item bzw. einem Index könnten Bedingungsfaktoren für *erfolgreichen* Politikunterricht untersucht werden und man wäre nicht – wie in dieser Umfrage – gänzlich auf die eigene Einschätzung der Befragten zur Wirkung des erlebten Politikunterrichts und zum politischen Wissensstand angewiesen.

Quellen

- Baur, Nina. 2008. Das Ordinalskalenproblem. In: Baur, Nina und Sabine Fromm. *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene*. Wiesbaden: Springer VS. 279-290.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2010. Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: dies. (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS. 11-49.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2004. *Politische Partizipation in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage*. Gütersloh.
- Besand, Anja. 2014. *Monitor – politische Bildung an beruflichen Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breit, Gotthard und Peter Massing. 2002. *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Cohen, Jacob. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- De Winter, Joost C. F. und Dimitria Dodou. 2010. Five-point Likert items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxo. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 15 (11): 1-12.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). 2011. *Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen*. Berlin.
- Fröhlich, Iwelina. 2014. Zur Diskussion um Wissen oder Kompetenzen in der politischen Bildung. Oder: Was versteht man eigentlich unter...? In: Behrens, Rico (Hrsg.). *Kompetenzorientierung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Fuhrmann, Brigitte. 2017. Gymnasiale Bildung als Norm - Argumente für eine neu verstandene schulformsensible empirische Forschung. In: Mittnik, Philipp (Hrsg.). *Empirische Einsichten der Politischen Bildung*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Gaiser, Wolfgang; Krüger, Winfried und Johann de Rijke. 2011. Jugendliche – Vergessene Adressaten der politischen Bildung? In: Frech, Siegfried und Ingo Juchler (Hrsg.). *Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- GPJE. 2003. *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hattie, Hohn. 2012. *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.

- Hauk, Dennis. 2017. Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht: empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder. In: Gapski, Harald; Oberle Monika und Walter Stauer (Hrsg.). *Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 218-225.
- Hedtke, Reinhold und Mahir Gökbudak. 2018a. *Ranking Politische Bildung 2017*. Working Paper Nr. 7. Universität Bielefeld.
- Hedtke, Reinhold und Mahir Gökbudak. 2018b. *17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit*. Working Paper Nr. 6. Universität Bielefeld.
- Helmke, Andreas. 2012. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität : Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett; Pinseler, Jan und Rico Behrens. 2008. *Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzig, Bardo. 2008. Medieneinsatz im Unterricht. In: Schweer, Martin K. W. *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS. 517-545.
- Kalina, Andreas. 2014. *Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der Politischen Bildung in Deutschland*. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Kalina, Ondrej. 2010. *Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der Politischen Bildung in Deutschland*. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Kohl, Wiebke und Anne Seibring (Hrsg.). 2012. „Unsichtbares“ Politikprogramm? *Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lange, Dirk. 2010. *Monitor politische Bildung. Faktensammlung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lange, Dirk; Onken, Holger und Tobias Korn. 2013. *Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie*. Friedrich-Ebert-Stiftung: Forum Politik und Gesellschaft.
- Manzel, Sabine. 2007. *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster: Waxmann.
- Meyer, Hilbert. 2004. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelson.
- Oberle, Monika. 2018. Politikdidaktische Interventionsforschung. In: Weißeno, Georg et al. (Hrsg.) *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS. 103-117.
- Porst, Rolf. 2009. *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Reinhardt, Sibylle und Dagmar Richter. 2011. Einführung: Der didaktische Rahmen. In: dies. (Hrsg.): *Politik-Methodik*. Berlin: Cornelsen. 8-26.
- Reinhardt, Sibylle und Frank Tillmann. 2002. Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Heinz-Hermann Krüger et al. (Hrsg.). *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand*. Opladen: Leske Budrich. 43-74.
- Sander, Wolfgang. 2013. *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Marburg: Schüren.
- Sander, Wolfgang. 2014. *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schneekloth, Ulrich. 2010. Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland (Hrsg.). *Jugend 2010*. Frankfurt/Main: Fischer. 129-164.
- Shell Deutschland (Hrsg.). 2017. *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2017. *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410177004.pdf>. Zugegriffen: 05.08.2018.
- Völkl, Kerstin und Christoph Korb. 2011. *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Weißeno, Georg. 2012. Zum Stand empirischer politikdidaktischer Forschung. In: Juchler, Ingo. *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 115-126.
- Weißeno, Georg. 2018. Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In: ders. et al. (Hrsg.) *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS. 21-37.
- Widmaier, Benedikt und Peter Zorn. 2016. *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Winckler, Marie. 2017. *Politische Selbstbilder und politische Bildung. Eine rekonstruktive Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Anhang

Aushänge

Liebe Studis,

eure Erfahrung aus der Schulzeit ist gefragt!

Warum spielen Wörter wie „Fake News“, „Populismus“, „alternative Fakten“ oder „Gutmensch“ so eine große Rolle - gerade auch bei jungen Menschen?

Eine mögliche Erklärung liefert die Qualität und der Umfang von schulischer politischer Bildung.

Um dieses Thema geht es in einem aktuellen Forschungsprojekt an der TU Dresden, für das ich euch sehr herzlich bitten möchte, sich kurz Zeit zu nehmen und einen Fragebogen unter folgendem Link auszufüllen:

lamapoll.de/pbschule (ohne „www“)

Dauer: circa 10 Minuten, kann unterbrochen und später fortgesetzt werden

Frist: bis einschließlich 20.05.2018

Kontakt: Fragen gerne unter: rico.lewerenz@tu-dresden.de (Projektleiter)

Vielen Dank!

Welche Erfahrung hast Du mit Politik in der Schule gemacht?

Forschungsprojekt an der TU Dresden über Erfahrungen mit politischer Bildung in der Schule und der subjektiven Bewertung von Politikunterricht im Querschnittsvergleich.

ca. 10 Minuten

bis einschließlich 20.05.2018

bei Fragen: rico.lewerenz@tu-dresden.de

lamapoll.de/pbschule
(ohne „www“)

Deine Teilnahme hilft uns sehr.
Vielen Dank!

Hat dich DEIN Politikunterricht darauf vorbereitet?

Fake News

Populismus

Alternative Fakten

Rechtsruck?

Hate Speech

ca. 10 Minuten

Nimm teil am Forschungsprojekt der TU Dresden über Politische Bildung in der Schule!

lamapoll.de/pbschule
(ohne „www“)

Fragebogen

Hinweis: Die *kursiv*-gedruckten methodischen Hinweise in Klammern sind lediglich zum besseren Verständnis in der hier abgedruckten Fragebogenversion vorhanden. Die eigentliche Umfrage verlief digital, bei dessen online-Version die methodischen Bedingungen benutzerfreundlich eingestellt und mit entsprechenden Skalen programmiert wurden.

Vorwort

Das Forschungsprojekt „Politische Bildung an Schulen“ von Prof. Dr. Besand (Didaktik der politischen Bildung) und Prof. Dr. Häder (Methoden der empirischen Sozialforschung) untersucht Erfahrungen mit schulischer politischer Bildung und wir möchten dazu Studentinnen und Studenten zu ihren Erinnerungen an Politikunterricht befragen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie sich bereit erklären, den Fragebogen auf den nächsten Seiten freiwillig zu beantworten. Sie helfen uns und der Forschung im Bereich der politischen Bildung damit sehr!

Ihre Antworten werden anonymisiert erhoben und die Verwendung erfolgt ausschließlich im Rahmen des wissenschaftlichen Forschungsprojektes. Der Datenschutzbeauftragte der TU Dresden hat die Umfrage unter der Studentenschaft der TU Dresden geprüft.

Die Beantwortung der Fragen wird voraussichtlich circa 10 Minuten in Anspruch nehmen. Der Online-Fragebogen ist bis einschließlich 20.05.2018 freigeschaltet.

Danke für Ihre Mitarbeit!

Bei Fragen zum Forschungsvorhaben oder einzelnen Rückfragen können Sie sich gerne an den Projektleiter wenden:

Rico Lewerenz

Technische Universität Dresden

[Professur für Didaktik der politischen Bildung](#)

Kontakt: rico.lewerenz@tu-dresden.de

Abitur – Schulzeit

Ein Fach für politische Bildung hat in Deutschland je nach Bundesland und Schulform unterschiedliche Bezeichnungen. Um dieses Schulfach soll es im Weiteren gehen, wenn von Politikunterricht gesprochen wird. In Sachsen heißt das Fach „Gemeinschaftskunde“ oder „GRW“.

Zunächst aber einige Fragen zu Ihrer Schulzeit.

Bitte versuchen Sie sich zu erinnern: Wie viele Schuljahre während Ihrer Schulzeit hatten Sie ein eigenes Fach, in dem politische Bildung vermittelt wurde? <i>[Einfachauswahl]</i>										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	weniger als 1 Jahr

In welchem Bundesland haben Sie Ihr Abitur gemacht? <i>[Einfachauswahl]</i>																
BaWü	BAY	BER	BRA	BRE	HH	Hessen	MV	NS	NRW	RLP	Saar	SA	SAnhalt	SH	THÜ	

In welchem Schultyp haben Sie Abitur gemacht? <i>[Einfachauswahl]</i>			
Gymnasium	Berufliches Gymnasium/ Fachgymnasium/ Berufliches Schulzentrum	Abendgymnasium/ Kolleg	anderer Schultyp

In welchem Jahr haben Sie Abitur gemacht? <i>[freie numerische Eingabe]</i>
(offen)

Politiklehrer

Nun folgen einige Fragen über Ihren Unterricht im Fach, in dem politischer Bildung vermittelt wurde.

Welche Schulnote würden Sie dem Politikunterricht in Ihrer Schulzeit rückblickend geben? 6=ungenügend; 1=sehr gut <i>[Einfachauswahl]</i>						
6	5	4	3	2	1	ich hatte keinen Politikunterricht

Glauben Sie zu wissen, ob ihr Lehrer/ ihre Lehrerin in dem Fach, in dem politische Bildung vermittelt wurde, einer bestimmten Partei nahestand? <i>[Einfachauswahl]</i>							
<i>[nur wenn „Ja“ angekreuzt]</i> In welcher Partei vermuten Sie?							
Sollten Sie mehrere Lehrer*innen in diesem Fach gehabt haben, denken Sie an die Lehrperson, die Sie zuletzt unterrichtet hat oder besonders einprägsam für Sie war.							
Nein		Ja					
NPD	AFD	CDU/CSU	FDP	SPD	Die Grünen	Die Linke	anderer, und zwar: <i>[freie Eingabe]</i>

Was glauben Sie, war das Ziel Ihres Politikunterrichts? <i>[fakultativer Freitext]</i> (kurzer Stichpunkt/ein Satz)

eigener Politikunterricht

In der Schule muss man bekanntermaßen viel auswendig lernen, aber oft wird auch verlangt, sich eine eigene Meinung zu bilden. Wie war das bei Ihnen in dem Fach, in dem politische Bildung vermittelt wurde? Bitte benutzen Sie die untenstehende Skala. *[kontinuierlicher Schieberegler]*

Auswendiglernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	eigene Meinung
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------

Wie häufig waren aktuelle gesellschaftliche, soziale und/oder politische Themen und Ereignisse Gegenstand Ihres Politikunterrichts? (bspw. aktuelle Wahlen, städtische Projekte, die Anschläge vom 11. September, die Atomkatastrophe in Fukushima, die Euro- und Finanzkrise von 2009) *[Einfachauswahl]*

nie	wenige Male im Schuljahr	ungefähr monatlich	wöchentlich
-----	--------------------------	--------------------	-------------

War Ihnen diese Häufigkeit aktueller Themen und Ereignisse in Ihrem Politikunterricht eher zu wenig, ausreichend oder zu häufig? *[Einfachauswahl]*

zu wenig	ausreichend	zu häufig
----------	-------------	-----------

War explizit die PEGIDA-Bewegung zumindest einmal Thema in Ihrem Politikunterricht? (**nicht** in Ihrem Deutsch-, Ethik- oder anderem Fachunterricht) *[Einfachauswahl]*

Ja	Nein	Ich habe vor 2014 Abitur gemacht
----	------	----------------------------------

Wurde die PEGIDA-Bewegung als Thema in einem anderen Fach außerhalb des Politikunterrichts angesprochen? *[Einfachauswahl]*

Ja	Nein	Ich habe vor 2014 Abitur gemacht
----	------	----------------------------------

Wie häufig wurden die folgenden Medien in Ihrem Politikunterricht genutzt? Bitte kreuzen Sie an. *[Einfachwahl pro Zeile]*

	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
Computer, Computerspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interaktive Tafel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigenes Smartphone (im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overhead-Folien (OHP/Polylux)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filme und Dokumentationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
themenbezogene Informationshefte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesetzestexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesellschafts-, Brett-, Karten-Spiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie häufig wurden die folgenden Methoden und Unterrichtsformen in Ihrem Politikunterricht angewandt? Bitte kreuzen Sie an. <i>[Einfachauswahl pro Zeile]</i>					
	nie	selten	gelegentlich	oft	immer
Frontalunterricht (Lehrer erklärt, Schüler*innen hören zu)					
Lehrer*in und Schüler*innen diskutieren					
Befragung von eingeladenen Experten im Unterricht					
Gruppenarbeit					
Rede halten					
Rollen- & Simulationsspiele (bspw. Simulationsspiel zur Börse, Simulation der UN-Versammlung etc.)					
Exkursion (bspw. zum Landtag, Bundestag)					
angeleitete Streitgespräche (Pro-Contra-Diskussion, Debatte)					

In welchem Fach/in welchen Fächern außerhalb des Faches für Politische Bildung , wurden noch politische Themen besprochen? <i>[Mehrfachnennung möglich]</i>					
in keinem	Mathe	Deutsch	Ethik	Biologie	Englisch
Kunsterziehung	Geographie	Musik	Sport	2. Fremdsprache	Physik
Geschichte		anderes Fach, und zwar:			

Mein Politikunterricht hat dazu beigetragen, dass ... <i>[Einfachauswahl pro Zeile]</i>				
	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
... ich mich für Politik interessiere.				
...ich das politische System Deutschlands gut kenne.				
...ich keine Probleme habe, aktuelle Nachrichten zu verstehen.				
...ich mich über Hintergründe und Zusammenhänge aktueller Themen selbstständig informieren kann.				
...es mir leicht fällt, mir zu aktuellen politisch-gesellschaftlichen Themen ein Urteil zu bilden.				

Nun folgen Aussagen über Politikunterricht und Schulleben.
 Kreuzen Sie bitte an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen.
[Einfachauswahl pro Zeile]

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
An meiner Schule gab es eine gute und funktionierende Schülerversretung.				
An meiner Schule konnten sich Schüler*innen am Schulleben und der Schulgestaltung beteiligen.				
In einem Schulfach für Politische Bildung werden Schüler*innen zu einer bestimmten staatlich gewollten Meinung erzogen.				
Politiklehrer*innen sollten politisch neutral sein.				
Ich hätte mir gern mehr Unterricht in einem eigenem Fach für Politische Bildung gewünscht.				

„Gute Politische Bildung“

Formulieren Sie bitte in einem Satz, was Sie an schulischer politischer Bildung ändern würden. *[fakultativer Freitext]*

--

Bürgerleitbild

Abschließend soll es noch zu Ihrem aktuellen Verhältnis zu Politik gehen.

Wie schätzen Sie Ihr eigenes politisches Wissen ein? *[Einfachauswahl]*
 1 = sehr gut, 6 = überhaupt nicht gut

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

<i>[Nur bei Antwort „1“ bis inkl. „4“ des eigenen politischen Wissens]</i>				
Woher haben Sie Ihr politisches Wissen? <i>[Einfachauswahl pro Zeile]</i>				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollkommen zu
Aus dem Politikunterricht				
Aus dem Unterricht in anderen Schulfächern				
Aus dem Studium an der Hochschule				
Aus Gesprächen mit der Familie				
Aus Gesprächen mit Freunden				
Aus Zeitungen				
Aus dem Fernsehen				
Aus Sozialen Netzwerken				
Aus eigener politischer Arbeit				

Wenn Sie sich über aktuell-politische Ereignisse und Nachrichten informieren möchten, wie oft nutzen Sie die folgenden Kanäle? <i>[Einfachauswahl pro Zeile]</i>							
	nie	o	o	o	o	o	mehrmals täglich
Posts in Sozialen Medien (Facebook, Twitter, ...)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
TV-Nachrichten		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Zeitungen / Zeitschriften		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Nachrichten-Apps		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Internetseiten		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Radio und Podcasts		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Bitte nennen Sie ein konkretes Medienprodukt (z. B. einen Zeitungsnamen, eine Website, ein TV-Sender ...), mit dem man sich Ihrer Meinung nach sehr gut politisch informieren kann. *[fakultativer Freitext]*

Wie häufig haben Sie die folgenden politischen Beteiligungsformen bereits persönlich genutzt? <i>[Einfachauswahl pro Zeile]</i>			
	nie	gelegentlich	oft
Teilnahme an einer Online-Petition			
Beteiligung an politischen Wahlen, zu denen ich wahlberechtigt war			
Kandidatur für eine politische Wahl (auch Studentenrat, Fachschaftsrat, Vorstandswahlen im Verein etc.)			
Teilnahme an einer Demonstration			
Email/Brief/Nachricht an einen politischen Entscheidungsträger oder einem journalistischen Medium			
Beteiligung an Diskussionen in Sozialen Medien			
Mitarbeit in einer Bürgerinitiative			
Mitarbeit in einer Partei oder bei Parteiveranstaltungen			
Beteiligung an politischen Diskussionen unter Freunden			
Beteiligung an politischen Diskussionen in der Familie			

Demographie

Wie schwer fiel es Ihnen, sich an Ihren Politikunterricht zu erinnern? <i>[Einfachauswahl]</i>						
sehr schwer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	überhaupt nicht schwer

Studieren Sie einen Lehramtsstudiengang? <i>[Einfachauswahl]</i>	
Ja	Nein

Besuchen Sie im Rahmen Ihres Studienganges Lehrveranstaltungen im Institut für Politikwissenschaften? <i>[Einfachauswahl]</i>	
Ja	Nein

Geschlecht: <i>[Einfachauswahl]</i>			
männlich	weiblich	anderes	keine Angabe

Geburtsjahr: <i>[vierstellige numerische Eingabe]</i>

Anmerkungen

Vielen Dank für Ihre Teilnahme! Sie haben uns damit sehr geholfen. Im folgenden Fenster können Sie gerne Anmerkungen zum Fragebogen oder Forschungsthema hinterlassen:

Folgende Anmerkungen möchte ich noch machen:
<i>Freitext</i>

Bei Interesse finden Sie ab Ende August die Ergebnisse und Befunde der Befragung auf der Website der Professur für Didaktik der politischen Bildung unter <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb>.

Pretest: Politische Bildung an Schulen

Vielen Dank, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast! Es folgen ein paar Feedback-Fragen zum Fragebogen. Auf den nachfolgenden Seiten kannst du den kompletten Fragebogen noch einmal ansehen, um über die Feedback-Fragen nachzudenken.

1. Gab es technische Probleme beim Ausfüllen des online-Fragebogens (FB)? Wenn ja, welche?
2. Wie lange hast du für die Beantwortung des FB gebraucht?
3. Empfundest du den Fragebogen als zu lang?
4. Wie ist dein allgemeiner Eindruck des Fragebogens?
5. Wusstest du bei jeder Frage, was gemeint sein soll? Bei welcher Frage nicht?
6. Waren alle Fragen des Fragebogens verständlich formuliert? Gibt es Fragen, die du anders formuliert hättest? Welche Wörter waren unverständlich?

7. Gab es Fragen, bei denen deine persönliche Antwort nicht mit den Antwortvorgaben ausdrücken konntest? Welche Antwortskalen waren unpassend?
8. Bei welcher Frage musstest du am längsten nachdenken?
9. Empfundest du den Fragebogen als langweilig?
10. Welche Frage zum inhaltlichen Kontext von Politikunterricht und dessen Wirkung würdest du noch hinzufügen?
11. Würdest du Veränderungen an der Reihenfolge der Fragen vornehmen? Welche?
12. Was möchtest du noch zum Fragebogen oder zu meinem Forschungsthema loswerden?

Codebuch der offenen Fragen

Wahrgenommenes Ziel des eigenen Politikunterricht

Frage: Was glauben Sie, war das Ziel Ihres Politikunterrichts?

Item: v11

n = 609

Kategorien	Codes / Ankerbeispiele*
1 Allgemeinbildung/-wissen	<i>Allgemeinbildung; Orientierung geben; allgemeines Grundwissen; allgemeine Informationen; Wissensvermittlung; Basiswissen aneignen</i>
2 Institutionenkunde, Faktenwissen, politisches Wissen	<i>[wie „Allgemeinbildung“ nur politisch], zusätzlich: Institutionenkunde; Politisches System kennen lernen/vermitteln/näher bringen; Faktenwissen; Staatsorgane kennen; Funktionen; Auswendiglernen; (deutsche) Gesetzgebung kennen; politische Wissensvermittlung; Grundbildung zu Politik; Überblick über Politik; Erklärung des Aufbaus deutscher Politik; Wissen über Parteien; Wahlrecht; Wahlsystem; alle Minister kennen; Informationen über politisches System/Lage/Prozesse; politische Informationen ohne Wertung zu vermitteln;</i>
3 Mündigkeit	<i>eigene Meinung entwickeln; selbst reflektieren; selbst bewerten; Differenzierung; Stellung beziehen; jeder sollte einen eigenen Standpunkt entwickeln;</i>
4 Selbstzweck	<i>Lehrplan erfüllen; Stoff abarbeiten; Abiturvorbereitung; „alles außer Politik“; Pflichtstoff; keine Ahnung; kein Ziel erkennbar; Schülerbeschäftigung; Methodische Fähigkeiten erlenen; Lehrbuch abarbeiten; Zeit absitzen;</i>
5 historische Bildung	<i>DDR kennen lernen; vergangene Lage kennen lernen; Zweiten Weltkrieg behandeln; Geschichte;</i>
6 Polit. Partizipation	<i>selbst aktiv werden; Motivation zur eigenen Beteiligung; Teilhabe ermöglichen; diskutieren lernen; argumentieren lernen; debattieren; mit Medien umgehen zu können; Interesse wecken;</i>

7 Tagespolitik verstehen	<i>aktuelles Geschehen verstehen; Nachrichten verstehen;</i>
8 Ökonomie	<i>„alles zur Konjunktur“; Wirtschaft; ökonomische Prozesse verstehen; wirtschaftliches Wissen haben;</i>
9 Indoktrination	<i>politische Bildung im Sinne der Regierung; Meinung des Lehrers verbreiten; „Lehrer verbreitete Meinungen, in der der Westen schlecht wegkommt“; Wahlwerbung; „Näherbringen christlichen Denkens“; Umerziehung zur Gründung der Vereinigten Staaten von Europa; bestimmte Meinung einimpfen; Grüne Propaganda; Willkommenskultur vermitteln;</i>
10 Bewusstsein	<i>Verständnis für Gesellschaft entwickeln; politisches Verständnis fördern; Blickfeld erweitern; politisches Bewusstsein schärfen;</i>
11 Demokratie	<i>demokratisches Denken fördern; Demokratie legitimieren; Demokraten erziehen; Gefahren von (Rechts-) Extremismus lehren; Demokratie schützen;</i>
12 Rechtskunde	<i>(kritische) Auseinandersetzung mit dem Rechtssystem der Bundesrepublik; Gesetzestexte kennen; Grundgesetz verstehen;</i>

* besonders markante Ankerbeispiele sind in „Anführungsstrichen“ gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich um wörtliche Zitate aus den Textantworten handelt und keine Formulierungen des Autors sind.

Verbesserungsvorschläge an schulische politische Bildung

Frage: Formulieren Sie bitte in einem Satz, was Sie an schulischer politischer Bildung ändern würden.

Item: v46

n = 392

Kategorien	Codes / Ankerbeispiele*
1 Intensivierung/ „Mehr“	<i>mehr Stunden; früher anfangen; größeren Stellenwert für das Fach; als Pflichtfach (in Sek. II) einführen; bereits ab Grundschule; Leistungskursfach ermöglichen; nicht abwählbar sein; noch</i>

	<i>tiefgreifendere Themen behandeln; komplexe Zusammenhänge, wie sie in der Realität vorkommen, auch behandeln;</i>
2 Relevanz	<i>mehr aktuelle Themen; Weltgeschehen behandeln; Nachrichten und Zeitungen regelmäßig besprechen; Anknüpfungspunkte an Berufsausbildung; spannender/ nicht langweilig unterrichten; „ich war zu jung damals, um es zu verstehen“; „man sollte von den eher veralteten Methoden des Lesens von langen Gesetzestexten- oder Büchern wegkommen und den Unterricht mit Hilfe von Medien bzw. neuerer Technik für den Schüler interessanter zu gestalten, um ihn zu motivieren, sich mehr mit Politik auseinanderzusetzen“; „wenn der Lehrer keine mitreißende Stunde halten kann, dann zieht auch keiner der Schüler mit; Themen behandeln, die die Schüler interessieren“;</i>
3 Neutralität und Kontroversität	<i>neutrale Sichtweisen; Vor- und Nachteile der Demokratie beleuchten; andere Meinungen zulassen; „kontroverse Diskussionen anleiten (dafür ist es meiner Meinung nach wichtig, dass der/die PolitiklehrerIn eben nicht neutral ist)“; auch aktuelles System hinterfragen; verschiedene Standpunkte zu den Themen anbieten; mehr Streit;</i>
4 methodische Vielfalt	<i>mehr Exkursionen; verpflichtende Besuche im Parlament; Modellparlamente; Expertengespräche; mehr Abgeordnete einladen und ihnen ein Gesicht geben; Simulationen und Planspiele hätte ich mir gewünscht; mehr Diskussionen; weg von Lehrbuch und Arbeitsblättern; mehr Diskussionskompetenz, längerfristige Projekte; mehr Arbeit an empirischen Beispielen; mehr Möglichkeiten, im Unterricht zu diskutieren - besonders mit Politikern; abwechslungsreichen Unterricht gestalten; „weg vom Frontalunterricht kommen“;</i>
5 Internationalisierung	<i>„Fokus nicht nur auf deutsche Politik richten“; mehr Globalisierung sichtbar machen; andere politische Systeme kennen lernen; internationale Vernetzung verdeutlichen;</i>
6 Ökonomisierung	<i>mehr Wirtschaftsprozesse behandeln; Versicherungen/ Steuern erklären; Verflechtung von Wirtschaft und Politik thematisieren;</i>

7 Politik als Kern	<i>Aufklärung über Parteienvielfalt; Auseinandersetzung mit Parteiprogrammen; „Welche Partei passt zu mir?-klären“; Entscheidungshilfe zwischen Parteien bieten;</i>
8 Medienkompetenz	<i>Umgang mit modernen Medien einüben; mehr Medien einbeziehen; quellenkritischer unterrichten; Zeitungen und Nachrichten zum Thema machen; Medienkompetenz ausbilden;</i>
9 Linearisierung/ Vereinheitlichung	<i>einheitlicher Lehrplan für ganz Deutschland erschaffen; einen einheitlichen Name für das Fach;</i>
10 Inklusion	<i>„nicht immer nur dieselben SuS im Unterricht sprechen lassen“; „auch Schüler, die nicht täglich Nachrichten schauen, sollten im Unterricht mitgenommen werden“;</i>
11 Integrierung	<i>Politik gemeinsam mit Geschichte und Ethik unterrichten; mehr fächerverbindend unterrichten; Themenüberschneidungen besser nutzen; politische Themen in mehreren Fächern behandeln;</i>
12 Separierung	<i>Politik als einzelnes Fach unterrichten; von Geschichte trennen; Wirtschaft unabhängig von Politik unterrichten;</i>
13 Aktivierung und Politisierung	<i>aktives Einbringen fördern; mehr einmischen; Schüler zur Partizipation befähigen; politische Menschen erziehen; „die Schüler sollten mehr Stellung beziehen; „bessere Erziehung zur Demokratie“; Erkenntnis vermitteln, dass jede Stimme etwas zählt und Demokratie zu schützen ist;</i>
14 Anti- Institutionalisierung	<i>„Notengebung abschaffen, um Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen“; außerschulisch arbeiten; Lernsax abschaffen; „mind. 2 Lehrer pro Stunde, um Meinungsvielfalt zu gewährleisten“;</i>
15 Status Quo	<i>keine Verbesserungen notwendig; „ich hatte bereits perfekten Unterricht“; alles war gut;</i>
16 weniger Schuld kult	<i>weniger auf NS-Geschichte eingehen, mehr Bezug zu andern Staaten und deren Politik</i>

* besonders markante Ankerbeispiele sind in „Anführungsstrichen“ gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich um wörtliche Zitate aus den Textantworten handelt und keine Formulierungen des Autors sind.

Sehr gutes politisches Informationsmedium

Frage: Bitte nennen Sie ein konkretes Medienprodukt (z. B. einen Zeitungsnamen, eine Website, einen TV-Sender...), mit dem man sich Ihrer Meinung nach *sehr gut* politisch informieren kann.

Item: v63

n = 608

1 qualifizierte (Qualitäts-) Medien	4 populäre Informations- medien	3 unqualifizierte (rechts-) populistische Medien	1 medienkritische Skeptiker
Tagesschau (App, Online)	Wissen2Go (Youtubekanal)	Reddit	
Tagesthemen	„Satire-Seiten“	Aufwachen	„ist mir keines bekannt“
Die ZEIT (Online)	Titanic	Russia Today	„kein Plan“
Süddeutsche Zeitung (SZ)	Die heute-Show	Stratfor	
MDR	Tilo Jung (Youtubekanal)	Neues Deutschland (ND)	„ich kenne keines“
ARD	Die Anstalt	Nach-Denk-Seiten	„hab noch keine gefunden“
ZDF	Katapult	Junge Freiheit	
Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)	Focus (online)	Die Wochendämmerung	Abgeordnetenwatch
Heute	Radio PSR	IDEA	
Arte Journal	Handelsblatt	Telepolis	
CNN	WirtschaftsWoche	Free Domain Radio	
Tageszeitung (TAZ)	Cashkurs	Joe Rogan Podcast	„kein Medium bietet eine neutrale Informationsvermittlung an“
Der Freitag	Neo Magazin Royal	Rubin Report	
Guardian	Lechs Kosmos		
Deutschlandfunk (DLF)	Jung & Naiv		„es gibt nicht das eine Medium“
Phoenix	Sat.1		
Le Monde	RTL aktuell		„Nur eine Mischung machts“
Al Jazeera			
Neue Züricher Zeitung (NZZ)			
NTV (App)			

<p>N24 (App) Lage der Nation Spiegel (online) Stern Die Welt „Websites der Parteien“ DNN BpB Sächsische Zeitung Landtag-Sachsen.de</p>			
<p align="center">- 0 nicht berücksichtigt -</p> <p align="center"> „Google News“ „Nachrichten“ „Twitter“ „Apps“ „Bücher“ „Youtube“ „Facebook“ „Upday“ „...“ „?“ „---“ </p>			

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Rico Lewerenz, die vorliegende Examensarbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, den 27. September 2018

Rico Lewerenz