



*Hermann Josef Abs / Tim Engartner / Reinhold Hedtke /
Monika Oberle / Marie Heijens / Simon Niklas Hellmich /
Valeriia Hulkovych / Lucy Huschle / Stella Wasenitz (Hrsg.)*

Pilotmonitor politische Bildung

Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung

Hermann Josef Abs / Tim Engartner / Reinhold Hedtke /
Monika Oberle / Marie Heijens / Simon Niklas Hellmich /
Valeriia Hulkovych / Lucy Huschle / Stella Wasenitz (Hrsg.)

Pilotmonitor politische Bildung

Schriftenreihe Band 11134

Hermann Josef Abs / Tim Engartner / Reinhold Hedtke /
Monika Oberle / Marie Heijens / Simon Niklas Hellmich /
Valeriia Hulkovych / Lucy Huschle / Stella Wasenitz (Hrsg.)

Pilotmonitor politische Bildung

Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung

Alle Beiträge in diesem Band stehen – soweit nicht anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 3.0, Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – keine Bearbeitung. Vollständiger Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode>
Urheberrechtliche Angaben zu Bildern und Grafiken finden sich direkt bei den Abbildungen.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Die Inhalte der zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbietenden; für eventuelle Schäden und Forderungen übernehmen die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung. Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

Bonn 2025

© Bundeszentrale für politische Bildung
Bundeskanzlerplatz 2, 53113 Bonn, info@bpb.de

Lektorat und Redaktion: Katharina Reinhold
Projektkoordination und Redaktion: Peter Zorn

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel
Umschlagmotiv: Adobe Stock

Satzherstellung und Layout: le-tex publishing services GmbH, Leipzig
Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

ISBN 978-3-7425-1134-8

www.bpb.de

Inhalt

Danksagungen	12
Kurzfassung	18

1. Grundlagen einer datengestützten Berichterstattung zur politischen Bildung

1.1 Wozu ein Monitoring der politischen Bildung?	24
1.2 Definition politischer Bildung	28
1.3 Die Lage der politischen Bildung in Deutschland	30
1.4 Politische Rahmenbedingungen	35
1.5 Alleinstellungsmerkmale	38
Literatur	42

2. Methodologie eines Monitorings für die politische Bildung

2.1 Herausforderungen	48
2.2 Auswahl und Zuschnitt der vier Bereiche	50
2.3 Entwicklungsschritte eines Monitorings	53
2.4 Vergleichsdimensionen	58
2.5 Datenquellen und -auswahl	60

2.6 Rollen- und Interessenkonflikte bei der Datengenerierung und Indikatorenkonstruktion.....	63
Literatur.....	66

3. Allgemein- und berufsbildende Schule (S)

3.1 Einleitung.....	70
Vergleichsperspektiven.....	70
Schwerpunkte und Limitationen.....	72
Indikatoren im Überblick.....	74
3.2 Indikatoren.....	79
S1 – Kumulierte Stunden Fachunterricht in unterschiedlichen Verlaufsmustern schulischer Bildung.....	79
S2 – Kumulierte Stunden Fachunterricht in instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen.....	92
S3 – Teilnehmendenstunden nach Schularten.....	98
S4 – Unterrichtskontingente in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.....	104
S5 – Rechtsrahmen für die Partizipation in der Schule.....	115
S6 – Vorgeschiebener und erteilter Unterricht.....	126
S7 – Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler/-innen....	137
S8 – Unterrichtsgestaltung und Umgang mit Kontroversität.....	142
S9 – Wissen über das politische System.....	152
S10 – Partizipation und Partizipationsbereitschaft.....	159
3.3 Fazit.....	167
Literatur.....	170

4. Hochschule (H)

4.1 Einleitung	182
Organisationssoziologische Perspektive	182
Lerngelegenheiten politischer Bildung	183
Studierendengruppen im Kontext politischer Bildung	184
Lehrende im Fachgebiet Politische Bildung	188
Forschung im Fachgebiet Politische Bildung	189
4.2 Indikatoren	191
H1 – Anteile der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium für das Ankerfach der politischen Bildung	191
H2 – Studienausrichtung und -organisation in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung	198
H3 – Professuren im Fachgebiet Politische Bildung	206
H4 – Drittmittel im Fachgebiet Politische Bildung	214
H5 – Politisch bildende Inhalte in bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der hochschulischen Lehramtsausbildung	220
H6 – Politisch bildende Inhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit	229
H7 – Entwicklung der Studierendenzahlen in Lehramtsstudiengängen für das Ankerfach der politischen Bildung	237
H8 – Soziodemografische Merkmale der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich	244
H9 – Politisch-demokratische Orientierungen und gesellschaftliches Engagement der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich	253
H10 – Entwicklung der bestandenen Abschlussprüfungen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung	260
H11 – Promotionen im Fachgebiet politische Bildung	267

4.3 Fazit	273
Literatur	277

5. Zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (L)

5.1 Einleitung	288
5.2 Indikatoren für die zweite Phase der Lehrkräftebildung (LA)	290
LA1 – Umfang des Vorbereitungsdienstes.....	296
LA2 – Inhalte im Vorbereitungsdienst.....	301
LA3 – Relevanz fachlicher Inhalte für die Abschlussprüfung.....	307
LA4 – Verlauf des Vorbereitungsdienstes bei angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung.....	313
LA5 – Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit dem Vorbereitungsdienst.....	318
5.3 Indikatoren für die dritte Phase der Lehrkräftebildung (LF)	325
LF1 – Umfang des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung ...	328
LF2 – Inhalte des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung...	335
LF3 – Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung.....	341
LF4 – Akzeptanz des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung und Nachfrage der Lehrkräfte.....	347
LF5 – Zufriedenheit der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit dem Fortbildungsangebot.....	352

5.4 Indikatoren für den Quer- und Seiteneinstieg (LQS)	358
LQS1 – Inhalte der Ausbildung zum Quer- und Seiteneinstieg im Ankerfach der politischen Bildung	361
LQS2 – Prävalenz von Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung	366
5.5 Fazit	372
Literatur	376

6. Außerschulische politische Bildung (A)

6.1 Einleitung	382
Zugang zur Erfassung des Bereiches	384
Verwendete Datenquellen für die Indikatorenerstellung	386
6.2 Indikatoren	391
A1 – Öffentliche Ausgaben für außerschulische politische Bildung auf Bundesebene	391
A2 – Öffentliche Ausgaben für außerschulische politische Bildung auf Landesebene	405
A3 – Finanzquellen zentraler Akteure außerschulischer politischer Bildung	419
A4 – Bildungsräume nach Einwohner/-innen und Bundesländern	426
A5 – Geografische Verteilung von Bildungsakteuren	434
A6 – Bildungspersonal außerschulischer politischer Bildung	439
A7 – Umfang und Nutzung: Veranstaltungsstunden und Kursteilnahmen	448
A8 – Formate außerschulischer politischer Bildung	462
A9 – Themen der Veranstaltungen außerschulischer politischer Bildung	471
A10 – Zielgruppen von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung	487

A11 – Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden außerschulischer politischer Bildung.....	495
A12 – Evaluation und Qualitätssicherung außerschulischer politischer Bildung	505
6.3 Fazit	518
Literatur	524

7. Bereichsübergreifende Indikatoren

7.1 Beschreibung bereichsübergreifender Zusammenhänge und Verknüpfung von Indikatoren	532
7.2 Bereichsverbindende Elemente im Pilotmonitor	536
Soziodemografische Merkmale	536
Inhaltlich-organisatorische Kohärenz zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung.....	537
Potenziale der Hochschule für die außerschulische politische Bildung.....	537
7.3 Skizzen bereichsübergreifender Indikatoren	541
Ü1 – Kohärenz der Fachbezeichnung im institutionalisierten Bildungsverlauf	541
Ü2 – Überblick zu Themenfeldern politischer Bildung in verschiedenen Bildungsbereichen.....	548
Ü3 – Verknüpfungen zwischen der Hochschule und anderen Bildungsbereichen	553
7.4 Ausblick	560
Literatur	561

8. Zusammenfassung..... **565**

9. Perspektiven..... **579**

Glossar und Abkürzungsverzeichnis..... 583

Autorinnen und Autoren..... 590

Danksagungen

Die *Machbarkeitsstudie »Monitor politische Bildung«* wurde durch die Bundeszentrale für politische Bildung über vier Jahre gefördert. Für den damit verbundenen Vertrauensvorschuss möchten wir uns herzlich bedanken, wurde damit doch ein erster Schritt hin zu einem langfristigen Monitoring der politischen Bildung in Deutschland ermöglicht. Hierfür spricht das Projektteam vor allem dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung Thomas Krüger ausdrücklichen Dank aus. Darüber hinaus gilt ein besonderer Dank Arne Busse, der das Projekt kontinuierlich begleitet und mit großem Engagement unterstützt hat. Schließlich gilt ein ganz besonderer Dank Peter Zorn, der das Projekt von Beginn an nicht nur mit großem Einsatz begleitet hat, sondern es auch fortwährend vermochte, thematische, organisatorische und methodische Fäden zusammenzubringen, die sich andernfalls mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit verheddert hätten. Der stetige Austausch und die kritischen Rückfragen waren über alle Arbeitsschritte hinweg außerordentlich wertvoll für die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Projekts sowie der vorliegenden Publikation. Neben Peter Zorn sind wir Katharina Reinhold für das herausragende und zuletzt unter erheblichem Zeitdruck vorgenommene Lektorat zu besonderem Dank verpflichtet.

Ein zentrales Merkmal des Projekts war es darüber hinaus, dass wichtige Entscheidungsträger/-innen und Akteure im Feld der politischen Bildung sowohl auf bildungspolitischer wie auch bildungspraktischer Ebene fortlaufend und eng eingebunden wurden. Während der gesamten Entwicklung des Pilotmonitors wurden die Ideen und Ergebnisse wiederholt mithilfe von Fachvertreter/-innen benannter Felder reflektiert und überarbeitet. Ein besonderer Dank gilt in diesem Rahmen der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) und dem Bundesausschuss für politische Bildung (bap). Insbesondere sind hier Prof. Dr. Marc Partetzke, Dr. Gudrun Heinrich, Benedikt Widmaier, Wilfried Klein und Natali Rezwanian-Amiri zu erwähnen. Die Unterstützung der Fachverbände und Fachgesellschaften ist ein unverzichtbarer Baustein bei der Etablierung eines Monitorings in der nationalen Berichterstattung.

Ausdrücklich danken möchten wir zudem all jenen Personen und Institutionen, die uns während des vierjährigen Arbeitsprozesses in vielfältiger Weise unterstützt haben. Die nachfolgend genannten Institutionen stehen stellvertretend für diese wertvolle Begleitung. Sollte dabei jemand unbeabsichtigt ungenannt bleiben, bitten wir um Verständnis und sprechen auch diesen Personen unseren herzlichen Dank aus.

Bereich Schule

Bei der Bearbeitung des Bereiches allgemein- und berufsbildende Schule haben uns zahlreiche Mitarbeiter/-innen der Kultusverwaltungen und statistischen Ämter der Bundesländer unterstützt; ihnen sind wir sehr zu Dank verpflichtet. Erst ihre Detailkenntnisse darüber, welche Daten dauerhaft erhoben werden und wie sie zutreffend zu interpretieren sind, ermöglichten es uns, zu entscheiden, was im Pilotmonitor und gegebenenfalls in einem zukünftigen regelmäßigen Monitoring beobachtet werden kann und soll. Zu nennen sind hier insbesondere: Anastasia Anselm und Dr. Rainer Wolf vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg; Christine Gredel, Lutz Jasker, Lukas Mauch und Renate Raschen von der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen; Katrin Groth aus der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Bettina Link vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Sabine Stöckmann vom Amt für Statistik Berlin-Brandenburg; Alexander Richter aus dem Hessischen Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen; Olaf Seemann aus dem Statistischen Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein; Katharina Borg vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Renate Recknagel vom Statistischen Landesamt des Freistaates Sachsen; Jens Heller vom Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Aus der Gruppe der Expert/-innen, die uns beratend begleitet haben, möchten wir nicht zuletzt den Teilnehmenden einer Tagung der Fachleiter/-innen Sozialwissenschaften in der *Soester Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule* (QUA-LiS NRW) im April 2023 danken. Schließlich möchten wir auch unserer studentischen Hilfskraft Niels Awater danken, der uns sicher nicht immer abwechslungsreiche, aber recht zeitraubende Arbeiten bei der Ergänzung umfangreicher Excel-Tabellen abgenommen hat.

Bereich Hochschule

Auch im Bereich der Hochschule waren wir auf die Expertise und Beratung von (Fach-)Vertreter/-innen aus dem Feld der politischen Bildung angewiesen – ihre Unterstützung war für den Erfolg des Projekts unverzichtbar.

Zunächst gilt unser besonderer Dank Jonas Koopmann und Dr. Martina Kroher vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung für die Bereitstellung von Daten und Auswertungen aus der Panel-Studie *Die Studierendenbefragung in Deutschland* sowie für die stets verlässliche und konstruktive Zusammenarbeit. Ebenso herzlich danken wir Dr. Renate Martini vom Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, die uns mit ihrer umfassenden Expertise im Umgang mit unterschiedlichen qualifikationsbezogenen Datenbanken unterstützt und insbesondere durch die sorgfältige Zusammenstellung relevanter Datensätze wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen hat. In der Entwicklungsphase des Pilotmonitors durften wir zudem von den wertvollen Rückmeldungen und fachlichen Impulsen zahlreicher Expert/-innen profitieren. Unser Dank gilt besonders: Dr. Antje Brock, Prof. Dr. Gerhard de Haan, JunProf. Dr. Luisa Girmus, Prof. Dr. Nina Kolleck, Dr. Frank Multrus, Prof. Dr. Martin Nugel, Prof. Dr. Isabelle-Christine Panreck, Prof. Dr. Marc Partetzke, Maja Rentrop-Klewitz, Christoph Schoenherr sowie Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski.

Besonders wertvoll waren die Beiträge unserer Kollegen Dr. Marcus Kindlinger, der mit klugen Rückfragen, einfallsreichen Erweiterungsvorschlägen und konstruktiven Impulsen die Weiterentwicklung der Rohfassungen der Indikatoren maßgeblich vorangebracht hat, sowie Dr. Daniel Deimel, der die Finalisierung des Berichts mit großem Engagement begleitete und insbesondere durch seine statistische Expertise zur Präzisierung und Absicherung zentraler Ergebnisse beitrug. Auch die zuverlässige und sorgfältige Arbeit unserer wissenschaftlichen Hilfskräfte Katarina Fiedler und Camila Marques war von unschätzbarem Wert für unsere Arbeit. Ebenso bedeutsam waren die frühen Recherchen und präzisen Datensammlungen von Paulena Müller, Jonas Schneider und Merve Uyar. Nicht zuletzt möchten wir uns bei all jenen bedanken, die uns auf organisatorischer Ebene tatkräftig unterstützt haben – insbesondere bei Barbara Frede, deren Engagement und Koordination wesentlich zum reibungslosen Ablauf des Projekts beigetragen hat.

Bereich Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase

Wie in den meisten großformatigen Forschungskontexten waren wir auch im Bereich der Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase auf die Einbeziehung von (Fach-) Vertreter/-innen aus den jeweiligen Institutionen angewiesen. Nicht zuletzt dank ihrer tatkräftigen Unterstützung konnte die Entwicklung des Indikatorensystems mit Blick auf Repräsentativität und Praxisnutzen systematisch und hinreichend breit reflektiert werden. Für ihre kritische, konstruktive und vielfach umfängliche Unterstützung sei den Expert/-innen aus diesen Gesprächen an dieser Stelle aus- und nachdrücklich gedankt, wenngleich aufgrund der zugesicherten Anonymität auf eine namentliche Erwähnung verzichtet wird.

Die ausgesprochen sorgfältigen Zuarbeiten der studentischen bzw. wissenschaftlichen Hilfskräfte Nora Kersting, Daniel von Orloff und Paul Ruholl waren für unsere Arbeit ebenso unerlässlich wie die von Tobias Heinemann und Paula Klein zu Beginn des Projekts geleisteten explorativen Recherchen. Nicht zuletzt gebührt unser Dank all jenen, die unsere Arbeit auf organisatorische Ebene ermöglicht haben: Ein besonderer Dank geht daher an Andrea Wolter und Dr. Wiebke Beushausen, die uns zu jedem Projektzeitpunkt nicht nur verlässlich, sondern dazu noch mit einem geradezu einzigartigen intrinsischen Interesse durch das verwaltungstechnische Labyrinth navigiert haben.

Bereich außerschulische Bildung

Für die sinnvolle Eingrenzung des im Pilotmonitor untersuchten Feldes, die Identifikation verfügbarer Daten und die Entwicklung relevanter Indikatoren war der Austausch mit Akteuren der außerschulischen politischen Bildung essenziell. Zahlreiche bilaterale Gespräche und Workshops begleiteten die Projektarbeit. Wir danken allen Trägern und Dachverbänden für die Offenheit und die Bereitschaft, für den Pilotmonitor Daten zur Verfügung zu stellen. Auch danken wir diesen und weiteren Expert/-innen für den sehr hilfreichen fachlichen Austausch, insbesondere den Vertreter/-innen, mit denen wir uns wiederholt zu Details getroffen und beraten haben. Die namentliche Nennung aller wertvollen Gesprächspartner/-innen würde den Rahmen dieser Danksagung sprengen. Stellvertretend für ihre Zeit und Expertise gedankt sei hier nochmals Natali Rezwanian-Amiri, Wilfried Klein und Benedikt Widmaier sowie weiter Dr. Helle Becker, Mark Kleemann-Göhring, Dr. Sebastian Schneider,

Dr. Hella Huntermann, Dr. Verena Ortmanns, Thomas Lux, Barbara Menke, Sibylle Thelen, Dr. Christian Meyer-Heidemann, Thomas Gill, Dr. Roland Löffler, Arne Cremer, Lisa Freigang, Ruth Jachertz, Stefan Owandner, Andrea Rühmann, Andrea Heim, Michael Glatz, Dr. Anne Jordan, Ole Jantschek, Hanna Lorenzen, Ina Bielenberg, Yasemin Soylu, Inga Beinke, Erik Stiegmann, Märthe-Maria Stamer, Simone Waldermann, Dr. Kai Hirschmann, Dr. Sandra Busch-Janser, Stephan Meuser, Carmen Herzog, Marco Mendorf, Stefanie v. Winning, Elisabeth Niejahr, Antje Scheidler, Melina Grundmann, Julius Lübbersmann, Dr. Andreas Kalina, Dr. Julia Oppermann, Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer sowie ebenso auch hier nochmals Prof. Dr. Marc Partetzke. Besonderer Dank gebührt Klaus Waldmann, der u. a. die Entwicklung des Fragebogens der Trägerbefragung TAPB mit großer Fachkenntnis und Geduld unterstützt hat. Marvin Masella danken wir für die wertvolle Unterstützung bei Datenanalysen in *R*. Schließlich danken wir den Studentischen Hilfskräften an der Universität Göttingen und der Goethe-Universität Frankfurt am Main, allen voran Felix Wengler, Franca Schneider, Mattes Campen und Chantal Stahl für ihre herausragende Unterstützung bei den Datenanalysen, der Verschriftlichung und dem Redaktionsprozess.

Kurzfassung

Eine funktionierende Demokratie braucht politische Bildung. In Zeiten fundamentaler Umbrüche gilt dies mehr denn je. Bislang fehlt es jedoch an belastbaren Daten, die diese Relevanz auch empirisch belegen. Der *Pilotmonitor politische Bildung* schlägt vor, wie diese Lücke geschlossen werden kann. Er wurde im Rahmen des von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Projekts *Machbarkeitsstudie »Monitor politische Bildung«* erarbeitet. Das Projekt wurde von 2021 bis 2025 unter Leitung von Hermann Josef Abs, Tim Engartner, Reinhold Hedtke und Monika Oberle durchgeführt.

Der Pilotmonitor liefert vergleichbare Indikatoren darüber, wie Lernende politische Bildung erfahren, Organisationen diese umsetzen und Bildungspersonal darauf vorbereitet wird, politische Bildung zu vermitteln. In den vier Bereichen Schule, Hochschule, Lehrkräftebildung der zweiten und dritten Phase sowie außerschulische Bildung analysiert der Pilotmonitor vorliegende und selbst erhobene Daten. Dabei wird klar, wo zentrale Schnittstellen zwischen den untersuchten Bildungsbereichen liegen und wo weitere Informationen erforderlich sind.

Hier eine Auswahl an Ergebnissen aus den vier Bildungsbereichen:

1. Lernende an *allgemein- und berufsbildenden Schulen* haben je nach Bundesland und Schulart sehr unterschiedliche Möglichkeiten, politische Bildung zu erfahren. Von Einschränkungen sind insbesondere Personen mit instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen betroffen. Ausgewählte Daten zeigen, dass das politische Wissen von Schüler/-innen stark vom Anforderungsniveau der Schule sowie von Bildungsabschluss, Elternhaus und (internationaler) Herkunft abhängt. Für sozioökonomisch benachteiligte Gruppen ist der Zugang zu politischer Bildung quantitativ und qualitativ meist reduziert. Zugleich funktionieren Kompensationsmaßnahmen nur bedingt. Leider fehlen Daten zur Responsivität politischer Bildung mit Blick auf die Interessen der Lernenden. Angesichts der großen Bedeutung der Schule für politische Bildung und Sozialisation sollte diese Datenlücke geschlossen werden.

2. Die für den *Hochschulbereich* entwickelten Indikatoren umfassen sowohl formale, non-formale und informelle Bildungsangebote als auch das Forschungsfeld der politischen Bildung. Die außerschulische politische Bildung verfügt bislang kaum über institutionalisierte Orte, an denen sich Studierende gezielt für eine Tätigkeit als politisch Bildende qualifizieren können. Im Rahmen der Fachlehrkräftebildung konzentrieren sich Hochschulen auf unterrichtliche politische Bildung. Dagegen lernen Lehrkräfte aller Fächer im bildungswissenschaftlichen Studium nur unzureichend, inwiefern sie politisch bildend tätig werden können und müssen. Die Studiengänge variieren deutlich hinsichtlich Zugangsmöglichkeiten, Angebotsdichte, disziplinären Ansprüchen und Inhalten. Die Zahl der Bachelorabschlüsse im Lehramt der politischen Bildung nimmt zu, während die Abschlüsse, die für den Vorbereitungsdienst qualifizieren, je nach Schulform stagnieren oder sogar rückläufig sind. Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund sind unterrepräsentiert.
3. Für die *zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung*, d.h. für den Quer- und Seiteneinstieg sowie die Weiterbildung aktiver Lehrkräfte ohne fachspezifische Fakultas, wird das Ankerfach der politischen Bildung seit vielen Jahren beliebter. Zugleich bleibt die Ausbildung im Vergleich zur regulären Lehrkräfteausbildung inhaltlich defizitär; die Unterrichtsqualität wird darunter auch weiterhin leiden. Während manche Themenbereiche (z.B. *Werte und Rechte* sowie *Soziales*) kaum aufscheinen, sind andere (z.B. *Internationales*) überproportional repräsentiert. Themen wie *Demokratie* werden in gymnasialen Curricula stärker behandelt, während in nicht-gymnasialen Schulformen das Themenfeld *Diversität* dominiert. Leider fehlen umfassende Daten zur Qualität der Lehrkräftebildung sowie zur Umsetzung der jeweiligen Curricula.
4. Im Bereich der außerschulischen politischen Bildung bestehen weitreichende Datenlücken. Die große Heterogenität der verfügbaren Daten erschwert Vergleiche zwischen Trägern und Regionen sowie im Zeitablauf. Es besteht Bedarf, die Daten einheitlicher zu erfassen. Vor diesem Hintergrund hat eine trägerübergreifende, wiederkehrende Erhebung großes Potenzial. Die Vergütung der Lehrenden liegt erkennbar unter dem Niveau, das sie aufgrund ihrer formalen Qualifikation und ihrer Aufgaben üblicherweise erreichen können. Die Dichte von Akteur/-innen und Bildungsräumen variiert regional. Die Covid-19-Pandemie hat zu einem Digitalisierungsschub von

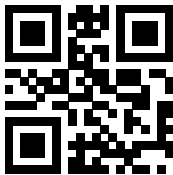
Bildungsformaten geführt. Kurzveranstaltungen und rein digitale Formate werden von Teilnehmenden allerdings weniger positiv bewertet. Obwohl viele Angebote prinzipiell offen zugänglich sind, wird eine annähernd gleiche Bildungsteilhabe aller Bevölkerungsgruppen nicht erreicht.

Ein regelmäßig wiederkehrendes, datenbasiertes und bereichsübergreifendes Monitoring der politischen Bildung sollte künftig

- das Indikatorensystem als Basis für informierte Entscheidungen verbreitern,
- Herausforderungen für die Entwicklung politischer Bildung frühzeitig identifizieren,
- die öffentliche Aufmerksamkeit für die politische Bildung sichern,
- die politische Responsivität mit Blick auf Bedarfe der politischen Bildung erhöhen,
- Datendefizite aufzeigen und eine konsistentere Datengenerierung anstoßen sowie
- vertiefende Studien im Kontext der nationalen Bildungsberichterstattung initiieren.

Im Text wird an zahlreichen Stellen auf einen digitalen Annex verwiesen. Dieser enthält weitergehende Hinweise zum methodischen Vorgehen, zu Datenquellen und teilweise die verwendeten Daten in Tabellenform. Die Autorinnen und Autoren wollen auf diese Weise weitestmöglich Transparenz schaffen.

Dieser Annex steht über folgenden Link als Download zur Verfügung:



www.bpb.de/561272

In den Kapiteln des Bandes zu den verschiedenen Indikatoren werden vier Icons verwendet, die jeweils auf bestimmte Inhalte der Abschnitte oder Kästen verweisen:



Vorgehen und Methode



Analyse und Diskussion



Kennziffern und Datenquellen



Ausgewählte Ergebnisse

Tim Engartner, Hermann Josef Abs,
Reinhold Hedtke, Monika Oberle

1. Grundlagen einer datengestützten Berichterstattung zur politischen Bildung

1.1 Wozu ein Monitoring der politischen Bildung?

Selbst etablierte Demokratien geraten seit geraumer Zeit durch einen sich gesellschaftlich verbreitenden und parlamentarisch verfestigenden autoritären Populismus unter Druck. So sehen sich auch lange Zeit für stabil erklärte demokratische Systeme herausgefordert, da sie bei ihren Bürger/-innen – teils erheblich und vermutlich nachhaltig – Vertrauen und Zuspruch eingebüßt haben. Angesichts dieser ebenso aktuellen wie tiefgreifenden Herausforderungen kommt der politischen Bildung immense Bedeutung zu. Immer häufiger wird ihr eine Kriseninterventionsfunktion zugeschrieben – indes ohne ihre personellen, strukturellen und finanziellen Ausgangsbedingungen zu verbessern, ihre Responsivität und Reichweite zu erhöhen sowie ihre Wirksamkeit erkennbar und nachhaltig zu stärken. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der veränderten gesellschaftlichen Anforderungsprofile ist es dringlicher denn je, die Strukturen politischer Bildung systematisch in den Blick zu nehmen. Auf der Grundlage einer evidenzbasierten Berichterstattung können politische, administrative und zivilgesellschaftliche Entscheidungsträger/-innen die politische Bildung informiert und zielgerichtet weiterentwickeln. In dem vorliegenden Pilotmonitor erfolgt der methodische Zugriff über Indikatoren, die im Stile eines Bildungsmonitorings zusammengetragen wurden.

Unter einem Bildungsmonitoring wird gemeinhin „die laufende Beobachtung der Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen mit Hilfe empirischer Methoden“ verstanden – zumeist verbunden mit dem Ziel, „administrative und politische Handlungsbedarfe und Interventionsmöglichkeiten aktuell und prospektiv zu erkennen“ (Maritzen/Tränkmann 2015: 233). Anders als zu vielen anderen Bildungsfeldern liegt eine solche wiederkehrende, systematische Berichterstattung zur politischen Bildung in Deutschland bislang nicht vor. Wenngleich einige wenige Studien

(vgl. exemplarisch Besand 2014; Kalina 2014; Lange 2010) existieren, wird mit Blick auf die Lage der politischen Bildung in Deutschland in (bildungs-)öffentlichen Debatten wiederkehrend ein Mangel an Evidenz beklagt. So besteht eine vielfach weitreichende Unklarheit über das Feld – sei es bezogen auf die Akteurslandschaft, die Teilnehmenden, die Prozesse oder die Lernergebnisse. Grundlegend fehlt bislang auch eine Darstellung darüber, welche bestenfalls belastbaren Daten – ggf. auch in regelmäßig wiederkehrender Form – auf Bundes- oder Länderebene verfügbar sind. Überdies mangelt es an einer bereichsübergreifenden Betrachtung, d. h. an einer Analyse, die schulische, hochschulische und außerschulische politische Bildungsmerkmale sowie die zweite und dritte Phase der entsprechenden Lehrkräftebildung gemeinsam in den Blick nimmt. Der Pilotmonitor legt den Grundstein für ein systematisches Monitoring der politischen Bildung in Deutschland. Dessen Motive, Potenziale und Limitationen werden im Folgenden skizziert.

Zunächst institutionalisiert ein datenbasiertes und bereichsübergreifendes Monitoring der politischen Bildung die öffentliche Aufmerksamkeit für das Feld der politischen Bildung und erhöht seine (bildungs-)politische Sichtbarkeit. Eine datengestützte Berichterstattung kann ferner die Professionalisierung der Anliegen politischer Bildung stützen, indem sie Bildungsbedarfe und -ungleichheiten sichtbar macht und deren Früherkennung ermöglicht. So dient ein Monitoring der Qualitätssicherung sowie der längerfristigen Planung und Strategieentwicklung. Es erhöht die Transparenz sowohl für Bildungsinstitutionen und Entscheidungsträger/-innen als auch für die breite Öffentlichkeit und erlaubt so, Rechenschaftspflichten im demokratischen Bildungssystem zu erfüllen. Schließlich kann ein Monitoring politischer Bildung auch Defizite relevanter Daten kenntlich machen und eine konsistentere Datengenerierung in allen Bereichen anstoßen.

Ein systematisches Monitoring kann herausstellen, wo politische Bildung an andere allgemeinbildende Domänen anschließen kann. Eine kontinuierliche Beobachtung und Beschreibung erhöhen dabei die Reflexivität der Bildungsakteure. Auch können Ergebnisse des Monitorings zum Ausgangspunkt werden, um spezifische Programme der politischen Bildung zu evaluieren oder direkt neue Programmentwicklungen anzustoßen. Erst eine nationale datengestützte Berichterstattung zur politischen Bildung schafft die Grundlage für internationale Vergleiche, ermöglicht damit die Diffusion von *Best Practices* und regt internationale Förderinitiativen an.

Um dies zu erreichen, unternimmt der vorliegende Pilotmonitor einen ersten Schritt, die mitunter überaus heterogenen Angebote im Feld der politischen Bildung zu systematisieren sowie hinsichtlich ihrer spezifischen Potenziale und Herausforderungen zu analysieren. Dabei sind die Autorinnen und Autoren davon ausgegangen, dass politische Bildung in verschiedenen Lebensabschnitten wirksam wird und die gemeinhin existierenden Grenzen von Bildungsinstitutionen überschreitet. Dies bedeutet, dass sich die datengestützte Berichterstattung nicht auf eine einzige Form oder Phase politischer Bildung beschränken kann, sondern politische Bildungsangebote form- und phasenübergreifend in den Blick nehmen muss. Entsprechend fokussiert der Pilotmonitor mit den vier Bildungsbereichen Schule, Hochschule, zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung sowie außerschulische politische Bildung zentrale Formen und Phasen politischer Bildung. Zwar kann mit diesem Ausschnitt keine Vollständigkeit hergestellt werden; die identifizierten und für diesen Bericht gewählten Bereiche lassen es aber zu, erkenntnisleitende Verknüpfungen, Korrelationen oder Vergleiche vorzunehmen. Angesichts der Breite und Vielgestaltigkeit politischer Bildung ist es zudem notwendig, sich vorerst auf eine begrenzte Zahl von Indikatoren zu konzentrieren, die für die Gestaltung des Feldes instruktiv sind. Der vorliegende Pilotmonitor soll auf dieser Basis zum Teil bereichsübergreifende Trends identifizieren, um besser informierte Entscheidungen zu erlauben. So kann das für den Pilotmonitor entwickelte grundlegende Set von Indikatoren die unterschiedlichen Akteure unterstützen, sich über das Feld als solches zu verständigen.

Die datengestützte Berichterstattung zur politischen Bildung adressiert die gesamte bildungsinteressierte Öffentlichkeit. Sie ist aber zugleich insbesondere für folgende Zielgruppen relevant: Für *Träger der schulischen und außerschulischen politischen Bildung* können Befunde und Indikatoren wertvolle Anregungen liefern, um ihr internes Monitoring weiterzuentwickeln und die Programmentwicklung zu unterstützen. Für *die bildungsinteressierte Öffentlichkeit* kann eine datengestützte Berichterstattung die Partizipation im Bildungssystem und -prozess unterstützen sowie die Selbstbestimmung über die eigene politische Bildung fördern. *Bildungspolitik und -administration* können basierend auf Ergebnissen der Berichterstattung zielgenauer politische Maßnahmen entwickeln und innovative Impulse setzen, unter anderem mittels Gesetzgebung und organisationaler Steuerung. Für *zivilgesellschaftliche Akteure* wie Stiftungen macht die datengestützte Berichterstattung relevante Handlungsfelder für künftige Aktivitäten sichtbar. Akteuren in *Wissenschaft und Hochschulen* dient sie als Grundlage dafür, weiterführende Forschung zu

identifizieren und zu definieren. *Unterstützungsagenturen* (z.B. QUA-LiS NRW) gibt sie Orientierung, um Zielgruppen zu adressieren. Für *Behörden und Betriebe* wie auch für die *Träger der außerschulischen politischen Bildung* erhöht die datengestützte Berichterstattung die Sichtbarkeit eigener Aktivitäten sowie die Anschlussfähigkeit an das allgemeine Bildungssystem.

Der Anspruch besteht darin, dass alle genannten Akteur/-innen durch eine regelmäßige systematische sowie daten- bzw. indikatorengestützte Berichterstattung einen fundierteren Überblick über das Feld der politischen Bildung gewinnen und ihre Aktivitäten in der skizzierten Landschaft besser verorten können. Dabei steht außer Frage, dass eine solche Berichterstattung auch kritisch gesehen werden kann. So etwa folgen bildungspolitische Entscheidungen häufig nicht durchweg rationalen Gründen, sondern sind vielfach das Ergebnis von politischen und administrativen Pfadabhängigkeiten. Ein weitaus gewichtigerer Einwand resultiert aus der mitunter unzureichenden Datenqualität, die evidenzbasiertes Entscheiden verhindert. Zugleich erfahren im (bildungs-) politischen Diskurs vielfach nur solche Anliegen Aufmerksamkeit, die über entsprechende Zahlen und Daten argumentativ verfochten werden (können) (Bauer 2018: 38). Infolgedessen priorisieren und favorisieren Entscheidungsträger/-innen vielfach bildungspolitische Schwerpunktsetzungen, die sich in Zahlen ausdrücken lassen, was mitunter unerwünschte Entwicklungstendenzen in der Profession zeitigt. Wenngleich sich bildungspolitische Anliegen nicht allein aus messbaren Befunden speisen sollten, sondern sich auch aus normativen Setzungen ableiten lassen können (sollten), müssen die verbreiteten Prinzipien der Aufmerksamkeitsökonomie Berücksichtigung finden, wenn bildungspolitische Vorschläge erfolgreich unterbreitet werden sollen. Dabei muss man sich vergegenwärtigen, dass sich klassisches Institutionenwissen leichter operationalisieren und messen lässt als z.B. habituelle Veränderungen. Daraus folgt die Notwendigkeit, mit den über die Indikatoren vorgenommenen Quantifizierungen sorgsam umgehen zu müssen, weshalb u. a. ihre Begrenzungen in Bezug auf die Steuerungsbedarfe reflektiert werden müssen.

Im Bewusstsein um die skizzierten Limitationen datengestützter Berichterstattung werden in den Kapiteln 3, 4, 5 und 6 als realisierbar klassifizierte Indikatoren vor- und dargestellt, um eine Grundlage für eine wiederkehrende Berichterstattung zur politischen Bildung in Deutschland zu legen.

1.2 Definition politischer Bildung

Wissenschaftliche Definitionen von Politik sind vielfältig. Zum Kern dieser Vorstellungen gehört das Denken und Handeln, das darauf gerichtet ist, Konflikte über Interessen und Werte sowie über die Verteilung von Ressourcen und Macht zu regeln (Easton 1953). Als Ziel gilt die Gestaltung des Zusammenlebens in pluralen Gesellschaften, indem allgemeinverbindliche Entscheidungen herbeigeführt und durchgesetzt werden (Easton 1965; Meyer 2010). Während diese Kernelemente unabhängig vom politischen System greifen, werden sie durch Verknüpfungen mit dem Begriff *Demokratie* spezifiziert. Demokratie bezeichnet politische Ordnungen mit dem Charakteristikum der unmittelbaren oder mittelbaren Herrschaft des Volkes, die sich etwa als liberale oder republikanische, konsensuale oder majoritäre Demokratien von illiberalen Demokratien und Autokratien abgrenzen. Politische Bildung ist vor dem Hintergrund dieser Verständnisse von Politik und Demokratie zu verorten, wobei sie die Pluralität dieser Vorstellungen aufgreift.

Der hier veröffentlichte Pilotmonitor stützt sich auf eine vorläufige Arbeitsdefinition von politischer Bildung (vgl. Abb. 1-1). Diese Definition hat eine pragmatische Funktion, sie dient dazu, den Gegenstandsbereich in einem ersten Zugriff einzugrenzen und damit für die Berichterstattung in der Pilotierungsphase handhabbar zu machen. Der Begriff ist als Ausgangspunkt für die datenförmige Beschreibung der politischen Bildung zu verstehen. Eine datengestützte Berichterstattung muss den Begriff angesichts der im Feld vertretenen Selbstverständnisse fortlaufend reflektieren und revidieren. So gesehen sind auch die Begriffe politischer Bildung Gegenstand einer Berichterstattung und wirken auf diese zurück.

Politische Bildung verfolgt das komplexe Ziel, politische Mündigkeit im Sinne politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit auszubilden. Sie fördert Lernprozesse zur Entwicklung dieser Fähigkeiten, erschließt diesbezüglich relevantes Wissen und Können, unterstützt die politische Positionierung sowie

Interessenvertretung und bestärkt schließlich das Eintreten für demokratische Institutionen, Werte, Rechte und Pflichten.

Von besonderer Bedeutung ist es, den Bezug zur subjektiven Seite von Politik herzustellen, d. h. zur politischen Mündigkeit und Urteils- sowie Entscheidungsfähigkeit, aber auch zur Aufgeschlossenheit, Wachsamkeit und Selbstwirksamkeit. Ebenso gilt es, den dynamischen Charakter und die Unabgeschlossenheit von Politik, Demokratie, politischem Urteilen und Handeln sowie politischer Bildung selbst zu betonen, um eine entsprechende Förderung anbahnen zu können. Politische Bildung findet dabei über die Grenzen von Bildungsinstitutionen hinweg statt und kann ihrer Definition nach nicht auf eine fachliche Disziplin oder ein einzelnes Unterrichtsfach begrenzt werden. Trotz dieser Breite und Allgegenwärtigkeit politischer Bildung ist es im Rahmen einer datengestützten Berichterstattung unverzichtbar, bereichsübergreifende und bereichsspezifische Fokussierungen und Abgrenzungen vorzunehmen und – im Einklang mit Rückmeldungen aus den adressierten Bildungsbereichen – fortlaufend weiterzuentwickeln.

► Abb. 1–1 Arbeitsdefinition politische Bildung und Foki der untersuchten Bereiche



1.3 Die Lage der politischen Bildung in Deutschland

Seit jeher bildet das öffentliche Interesse an politisch verhandelten Themen die Voraussetzung für den Zusammenhalt demokratischer Gesellschaften. Demokratisches Bewusstsein stellt jedoch keine anthropologische Konstante dar, sondern muss fortwährend gelernt, gelebt und verteidigt werden. Nach wie vor zielt politische Bildung auf die Mündigkeit und Selbstbestimmung freier Bürger/-innen, die die Demokratie stützen und schützen, indem sie ihre in der Verfassung garantierten Freiheitsrechte ausüben und verteidigen (vgl. Engartner 2020: 117–119). Angesichts der Tatsache, dass gegenwärtig weltweit etablierte liberale Demokratien unter Druck geraten (vgl. weiterführend Snyder 2018) sieht sich auch die politische Bildung als stabilisierendes Fundament demokratischer Gesellschaften mit bislang unbekannten Herausforderungen konfrontiert. Insbesondere die (drohende) gesellschaftliche Polarisierung, die Erosion demokratischer Werte und die Entwicklung extremistischer Einstellungen lassen die Rufe nach mehr politischer Bildung zunehmend lauter werden (vgl. Barbehöhn/Wohnig 2022: 11–12). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des sich verbreitenden und auch parlamentarisch verfestigenden Rechtspopulismus und -extremismus werden in jüngerer Zeit zahlreiche Aktionsprogramme, Förderlinien und Bildungspläne aufgelegt bzw. ausgebaut und angepasst. Dabei hat politische Bildung zunehmend nicht nur im schulischen, sondern auch im hochschulischen und außerschulischen Kontext – vielfach sicht- und spürbar – an Bedeutung gewonnen.

Im schulischen Kontext und damit auch im Bereich der Lehrkräftebildung verortet sich politische Bildung in Gestalt von einschlägigen Unterrichtsfächern, fachbezogenen Bildungsplänen und fächerübergreifenden Prinzipien. Ihre Möglichkeiten bestimmen die Stundentafeln in Form von Kontingentsstunden, die Verfügbarkeit fachlich einschlägig ausgebildeter Lehrkräfte und

das Angebot passender Lehrkräftefort- und -weiterbildungen. Zwar genießt politische Bildung neben Religion als einziges Fach in einigen Bundesländern „Verfassungsrang“ (vgl. Deutscher Bundestag 2016: 4), was für deren curriculare und institutionelle Sicherung spricht. Aber unter den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern bildet Politik im Vergleich zu Geschichte und Erdkunde das Schlusslicht (vgl. ebd.; Gökbudak/Hedtke 2019). Überdies wird im Schulformvergleich ein weiterer besorgniserregender Zusammenhang identifiziert: „(D)iejenigen, deren Zugang zu Politik aufgrund von kulturellem und sozialem Kapital erschwert wird (Schäfer 2015), erhalten bundesweit im Schnitt auch weniger Politische Bildung“ (Achour/Wagner 2019: 58). Diese fehlende Egalität im Zugang zu politischer Bildung bildet sich überdies in der hochschulischen Lehrkräftebildung ab. Sowohl Personen mit Migrationshintergrund als auch Bildungsaufsteigende sind – zumindest in der gymnasialen Lehrkräfteausbildung – eindeutig unterrepräsentiert (vgl. Cramer 2021; Donlevy u. a. 2016). Ähnliche Muster schildert Kalina (2014) in seinem Bericht zu den Teilnehmenden an außerschulischen Bildungsangeboten. Auch hier bleiben bildungsferne Schichten sowie Menschen mit Migrationshintergrund stark unterrepräsentiert, sodass von einem bereichsübergreifenden Egalitätsproblem gesprochen werden kann, das keine kompensatorische Zielgruppenerreichung ermöglicht.

Zur fehlenden Egalität der politischen Bildung kommt erschwerend hinzu, dass seit den 2010er-Jahren innerhalb des Ankerfachs der politischen Bildung auf curricularer Ebene eine Verschiebung zugunsten rein wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte und vorrangig ökonomischer Perspektiven stattfindet (vgl. Hedtke 2018; Kutscha 2020; Engartner/Engartner 2022). Ihren schulpolitischen Ausdruck findet diese Schwerpunktsetzung zum einen in neuen Unterrichtsfächern für Wirtschaft wie z.B. in dem zum Schuljahr 2017/18 in Baden-Württemberg eingeführten Fach *Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung* (vgl. weiterführend Weber 2019). Zum anderen erfolgt die Aufwertung der Domäne Wirtschaft gegenüber politischen Frage- und Problemstellungen mittels Umbenennungen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer wie zuletzt in Nordrhein-Westfalen, das im Schuljahr 2020/21 an allen Schulformen das neu konzipierte Fach *Wirtschaft-Politik* eingeführt hat.

Zugleich diskutiert die Profession der politischen Bildung über die fachspezifische bzw. fächerübergreifende Ausrichtung des Unterrichtsfachs, um seinem hohen gesellschaftlichen Stellenwert Ausdruck zu verleihen und ausreichend Raum für die im Fach zu führenden Debatten und Kompetenzen zu haben (vgl.

Reinhardt 2020). Nicht nur einzelne Fachvertreter/-innen schätzen den „Politikunterricht als randständiges Schulfach“ ein (Detjen 2015), betiteln die Markierung als „fest etablierte Bildungsaufgabe“ oder als „schöne(n) Schein“ und verweisen auf einen breiten Konsens zum unbefriedigenden Status der politischen Bildung (ebd.). Vielfach wird bemängelt, dass der politischen Bildung zu wenige Stunden zur Verfügung stehen, sowie ihre curriculare, personelle und institutionelle Stärkung gefordert, wenngleich die Frage ihrer schulfachlichen Organisation nicht abschließend geklärt ist (vgl. Achour/Wagner 2019; Fischer u. a. 1980; Gökbudak/Hedtke 2018; Reinhardt 2020).

Diese ungeklärte fachliche Organisation spiegelt sich überdies in anderen Bildungsbereichen wider. So herrscht auch in der hochschulischen Lehramtsausbildung mitunter weitreichende Uneinigkeit bezüglich der fachwissenschaftlichen Ausgestaltung (vgl. weiterführend Hedtke 2022), die durch den über die KMK nicht weiter ausgeführten Gestaltungsspielraum der Profilbildung der Studiengänge begünstigt wird. Ähnliches gilt für die – zumindest teilweise so bezeichneten – bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums (vgl. Ruberg/Schumpich 2024; Schreiber/Cramer 2023). Somit bleiben auch bei der Erfüllung der fachübergreifenden politischen Bildungsaufgabe der Demokratiebildung Desiderate offen. Dazu zählen insbesondere der hohe Anteil von Lehrkräften in der politischen Bildung, die ihre Tätigkeit ohne einschlägige Qualifikation ausüben. Das wird auch dann problematisch, wenn Lehrkräfte im Unterricht kontroverse politische Themen aufgreifen und eine Auseinandersetzung mit extremistischen Positionen begleiten sollen (Hahn-Laudenberg/Abs 2024; Oberle 2023).

Zudem sieht sich auch die politische Bildung mit dem Phänomen des Lehrkräftemangels konfrontiert, der ein fachübergreifendes Problem des Schulsystems ist (vgl. SWK 2023: 7–9). Die daraus erwachsende Gefahr einer quantitativ wie qualitativ unzureichenden Unterrichtsversorgung äußert sich im Feld der politischen Bildung insbesondere in Gestalt des hohen Anteils fachfremd erteilten Unterrichts. Darin kommt zum Ausdruck, dass kein Schwerpunkt auf die Einstellung qualifizierter Fachkräfte gelegt wird, was eine der zentralen Herausforderungen für die schulische politische Bildung darstellt. Wenngleich lediglich Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz Daten über den Anteil an fachfremd unterrichteter schulischer politischer Bildung veröffentlichen, müssen die Daten als besorgniserregend bezeichnet werden (vgl. Grieger 2022: 49–54). Sowohl in Hessen als auch in Mecklenburg-Vorpommern verfügen laut ministeriellen Angaben 44 % der

Lehrkräfte, die im Unterricht der politischen Bildung eingesetzt werden, über keine entsprechende Fakultas (vgl. Lange 2018). In Nordrhein-Westfalen wird in der Sekundarstufe I und II (allgemeinbildend) kein anderes Fach so häufig fachfremd unterrichtet wie Politik: Im Schuljahr 2018/19 an Hauptschulen zu 91,4 %, an Realschulen zu 62,4 %, an Gesamtschulen zu 57,2 % und an Gymnasien zu 25,6 % (Gökbudak/Hedtke 2020: 19). Begünstigt wird dieser Lehrkräftemangel vermutlich auch durch Zugangshürden für das Lehramtsstudium. Eine davon dürfte beispielsweise darin bestehen, dass traditionelle Lehramtsstudiengänge, die mit dem ersten Staatsexamen abschließen, und rein gestuften Bachelor-Master-Systeme parallel bestehen, was darüber hinaus auch die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und die Mobilität zwischen Bundesländern erschwert (vgl. Mahrt/Wehage 2014).

Fächerübergreifend haben die Bundesländer zunehmend Sonderprogramme für den Quer- und Seiteneinstieg implementiert (vgl. SWK 2023). Und auch im Feld der politischen Bildung herrscht die Einsicht vor, dass der Fachlehrkräftemangel, die Übergänge von der Hochschule in das Referendariat und *Ad-hoc-Programme* zunehmend die institutionellen und qualitativen Rahmenbedingungen für die Unterrichtsversorgung prägen. Verschärft wird die vielfach unzureichende professionelle Qualifikation dadurch, dass es mittlerweile in keinem der 16 Bundesländer mehr eine Obligatorik in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung gibt. Dabei stellen Fortbildungen in verschiedenen Berufsfeldern ein zentrales Instrument für den Erhalt, die Erweiterung sowie die Vertiefung beruflicher Kompetenzen dar. Überdies ist vielfach empirisch belegt, dass Lehrkräftefortbildungen die Unterrichtsfähigkeit und infolgedessen auch die Unterrichtsqualität substanziell verbessern können (vgl. Hattie 2009; Richter 2016; Steffens/Höfer 2016). Dies gilt in besonderer Weise für Lehrkräfte, denen über den in Zeiten des Lehrkräftemangels immer mehr an Bedeutung gewinnenden Quer- oder Seiteneinstieg der Weg in den Schuldienst geebnet wird. Gerade für sie ist die Nutzung von Fortbildungsangeboten ein entscheidendes Mittel zur Qualitätssicherung ihrer Lehrprofessionalität (vgl. Rzejak/Lipowsky 2020). Weiterhin bietet die Fortbildung durch Zahl und Breite der erreichten Lehrkräfte sowie ihre vergleichsweise dynamischen Anpassungsmöglichkeiten das Potenzial, die Unterrichtsqualität so unmittelbar zu beeinflussen wie keine andere Bildungsmaßnahme auf dieser institutionellen bildungspolitischen Ebene (vgl. Cramer u. a. 2019; Pasternack u. a. 2017).

Die Mängel in der Qualitätssicherung der (Aus-)Bildung des Personals politischer Bildung auf schulischer Ebene kehren in Defiziten oder zumindest

Auffälligkeiten der außerschulischen politischen Bildung wieder. Während an den Schulen fachfremd unterrichtet wird, belegen verschiedene Untersuchungen, dass viele der außerschulischen Bildenden keine formale didaktische Ausbildung vorlegen können (vgl. Jügel/Lewerenz 2022; Rauschenbach u. a. 2019). Darüber hinaus bereitet ebenfalls die hochschulische Bildung im Rahmen der sozialen Arbeit – ein Bereich, aus dem Absolventinnen und Absolventen oft politische Bildungsarbeit antreten – mangelhaft auf politisch bildende Aufgaben vor (vgl. BMFSFJ 2020: 525).

Mit Blick auf die außerschulischen politischen Bildungsangebote lässt sich außerdem feststellen, dass deren Finanzarchitektur in den vergangenen Jahren brüchiger geworden ist, weil Formen der Globalförderungen durch Förderungen mit dem Ziel der Projektorientierung abgelöst wurden. Obschon anti-demokratische Ideologien eine immense Popularisierung erfahren, die Akzeptanz (rechts-)populistischer und (rechts-)extremistischer Einstellungen stetig wächst und sich Verschwörungserzählungen inklusive Hasskommunikation insbesondere im digitalen Raum fortlaufend verbreiten, stehen die Fördervolumina für politische Bildung in vielen (Hoch-)Schulen, Programmen, Behörden, Unternehmen, Verbänden und Ministerien zur Diskussion.

Auch die Nachwehen der Covid-19-Pandemie tragen zur prekären Finanzierungssituation in der außerschulischen Bildung bei (vgl. Scheidig 2022). Nach ersten Untersuchungen hat die Absage von Präsenzveranstaltungen in Lockdown-Zeiten zu einem scheinbar nachhaltigen Rückgang von Angebot, Teilnahme und finanziellen Gewinnen geführt (Christ u. a. 2021). Dies hat wiederum u. a. Auswirkungen auf die Angebotsfülle an außerschulischen Bildungsstätten in Deutschland, die zuvor eine zentrale Rolle in außerschulischen Bildungsprozessen gespielt haben (vgl. z. B. Waldmann 2023).

1.4 Politische Rahmenbedingungen

Wenn vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage politischer Bildung eine datengestützte Berichterstattung stattfinden soll, muss man zunächst nach den Realisierungsbedingungen fragen. Dabei sind politische Voraussetzungen, wissenschaftliche Kontexte und institutionelle Bedingungen hinsichtlich der Realisierung zu unterscheiden. In Bezug auf die politischen Voraussetzungen lautet die Frage, von wem eine datengestützte Berichterstattung über die Lage der politischen Bildung gewollt ist. So ist in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit gemeinhin anerkannt, dass empirisches Wissen über Organisationen, Finanzflüsse, Angebotsstrukturen sowie Ergebnisse von Teilsegmenten des Bildungssystems eine Voraussetzung für zielgerichtete politische Steuerung ist. Indem datengestützte Berichterstattungen sich kontrollierter und überprüfbarer Verfahren bedienen, tragen sie ferner dazu bei, politische Debatten mit wissenschaftlichen Maßstäben zu verknüpfen. Jedoch ist jedes Monitoring und jede darauf basierende Berichterstattung mit Befürchtungen verbunden. Diese zielen z. B. darauf, dass die gesammelten Daten nicht im Interesse derer verwendet werden, bei denen sie gesammelt wurden (vgl. Fitz-Gibbon 1996: 185). Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, folgende Punkte bei politischen Entscheidungen zu einer datengestützten Berichterstattung zu beachten:

1. Die Ergebnisse sollten der Allgemeinheit transparent zur Verfügung stehen. Ihre Selektivität und Limitationen sollten offengelegt werden.
2. Auch wenn eine Berichterstattung die beste verfügbare Information repräsentiert, leiten sich Entscheidungen nicht direkt daraus ab. Informationen sind selten umfassend und bedürfen im Prozess der politischen Entscheidungsfindung der weiteren Kontextualisierung, Gewichtung und Bewertung.
3. Monitoring-Ergebnisse sollten nicht politisch genutzt werden, ohne die Bewertung derer anzuhören, die aktiv im betreffenden Bildungsbereich arbeiten. Auch die Einschätzungen derer, die sich politisch bilden, sollten dem Grundsatz nach Berücksichtigung finden.

4. Jedes Monitoring sollte von einem kontinuierlichen Diskurs darüber begleitet werden, wie es in seiner Funktionserfüllung gestärkt werden kann.

Auch wenn schon zu früheren Zeitpunkten Daten zur Entscheidungsfindung herangezogen wurden, entwickelte sich ein systematisches Bildungsmonitoring als Referenzpunkt politischer Diskurse in Deutschland erst in diesem Jahrhundert (vgl. Albers/Jude 2025). Im Jahr 2004 vereinbarten Bund und Länder, in regelmäßigen Abständen einen nationalen Bildungsbericht vorzulegen. 2006 beschlossen die Bundesländer im Rahmen der Kultusministerkonferenz erstmals eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. 2015 wurde diese Strategie, die auch Festlegungen zur Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien trifft, erneuert und moderat erweitert (vgl. KMK 2016). Damit liegt eine politische Willensbekundung zum Bildungsmonitoring in Deutschland vor, die jene Maßnahmen des Monitorings für ausgewählte Bereiche beschreibt, auf die sich die Kultusministerkonferenz politisch verständigen konnte. So wählt die KMK aus dem schulischen Curriculum lediglich einen Teil zum Monitoring aus: die Inhaltsdomänen Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften. Die politische Bildung gehörte 2015 in Deutschland nicht zu den Bereichen, die für ein Bildungsmonitoring in Betracht gezogen wurden.

Auf europäischer Ebene traf man zum Teil gegenläufige Entscheidungen, durch die politische Bildung zu einem integralen Bestandteil des europäischen Bildungsmonitorings wurde (ausführlicher vgl. Isac u. a. 2024). Trotz des lediglich informellen Einflusses der EU-Ebene auf das deutsche Bildungssystem belegen bildungspolitische Strategien der OECD (z.B. PISA seit dem Jahr 2000), dass Informalität nicht notwendigerweise mit Wirkungslosigkeit einhergehen muss. Nationale Strategien zur politischen Bildung können sich an europäischen Entscheidungen orientieren. So wurde etwa auf der Ebene des Europarates bereits 2010 unter dem Titel *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* eine Empfehlung durch die Bildungsminister/-innen der Mitgliedsstaaten verabschiedet, in der sich diese verpflichteten, die dort beschriebenen Maßnahmen zur politischen Bildung in ihren Ländern umzusetzen (Council of Europe 2010). Zu den Verpflichtungen gehört u. a., dass die Mitgliedsstaaten ihre Maßnahmen zur politischen Bildung regelmäßig evaluieren (ebd.: Section IV, 14). Der Europarat betreibt ein Monitoring zu dieser Verpflichtung, das allerdings ausschließlich auf den Selbstberichten der Mitgliedsstaaten beruht (vgl. Santibanez/Bagrintseva 2022).

Die Europäische Union hat das Thema der politischen Bildung etwas später als der Europarat aufgegriffen und baut auf dessen konzeptionellen Vorarbeiten auf. Hinsichtlich der Möglichkeiten, ein Monitoring ins Werk zu setzen, verfügt die EU jedoch über ungleich größere finanzielle und personelle Ressourcen. Im Rahmen der Methode der offenen Koordinierung besteht ein Kernelement europäischer Bildungspolitik darin, zur Reform von Bildungssystemen beizutragen, indem diese systematisch vergleichend beschrieben und in ihren Leistungen operationalisiert werden (vgl. Abs 2021).

Das Monitoring durch die EU wird vor allem in zwei regelmäßig erscheinenden Produkten sichtbar. Erstens sind dies die periodisch erscheinenden *Eurydice*-Berichte zur politischen Bildung, in denen vordringlich gesetzliche Regelungen und Angebotsstrukturen zur politischen Bildung in den Mitgliedsstaaten vergleichend dargestellt werden (EACEA 2017). Die *Education, Audio-visual and Culture Executive Agency* (EACEA) der Europäischen Kommission koordiniert die Umsetzung sämtlicher Aktivitäten der EU in diesem Bereich. Überdies erscheint jährlich ein *Education and Training Monitor* der Europäischen Kommission (z. B. European Commission 2022), der hauptsächlich Leistungsindikatoren zu den Bildungssystemen der Mitgliedsländer umfasst. Dabei werden Ergebnisse zur politischen Bildung regelmäßig aufgegriffen und sind auch für die kommenden Jahre als wiederkehrender Bestandteil angekündigt. Einschränkend muss dazu gesagt werden, dass die Daten zu einem überwiegenden Anteil aus der *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) stammen und insofern auf die jeweiligen Teilnahmeländer an dieser Studie beschränkt sind. Dieser Kreis kann sich jedoch erweitern. Ein jüngerer Beschluss des Rates der Europäischen Union hat dazu festgehalten, dass die EU ihr Engagement zur politischen Bildung und deren Monitoring in den kommenden Jahren weiter ausbauen möchte (vgl. Council of the European Union 2023). So sollen die Mitgliedsstaaten auch weiterhin in ihrer Teilnahme an der ICCS unterstützt werden. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass sich das Monitoring auf den Bereich der formalen Bildung bis zur Sekundarstufe bezieht. Hochschulbildung und außerschulische Bildung werden bislang nicht systematisch erfasst, aber auch hier gibt es erste zivilgesellschaftliche Initiativen (vgl. Slavkova/Kurilić 2023).

1.5 Alleinstellungsmerkmale

Der vorliegende Pilotmonitor soll eine konkrete Ausgangsposition für eine systematische, daten- bzw. indikatorengestützte und regelmäßige Berichterstattung über das gesamte Feld der politischen Bildung schaffen. Dazu wurde ein integriertes System von Indikatoren entwickelt und erprobt. Erstmals liegt damit eine differenzierte Situations- und Entwicklungsanalyse der politischen Bildung für die Bevölkerung in Deutschland vor. Der Pilotmonitor nimmt für sich in Anspruch, in Abgrenzung zu bisher vorgelegten, ähnlichen Unternehmungen eine Reihe von Alleinstellungsmerkmalen geltend machen zu können: Er erfasst vier große Bereiche der politischen Bildung, macht Strukturen, Bildungsangebote und Finanzflüsse transparent, hat eine große Reichweite, verstetigt die Aufmerksamkeit für das Feld und liefert eine Datenbasis für die Weiterentwicklung von Angeboten. Mit diesen und weiteren Charakteristika geht der Pilotmonitor politische Bildung weit über vorliegende Bestandsaufnahmen, Berichte und Rankings zur politischen Bildung in Deutschland hinaus.

Integrative Erfassung wichtiger Bereiche politischer Bildung

Der Pilotmonitor verfolgt einen integrativen Ansatz. Mit Schule, Hochschule, zweiter und dritter Phase der Lehrkräftebildung sowie außerschulischer politischer Bildung identifiziert, analysiert und verbindet er auf systematische Weise vier zentrale Bereiche politischer Bildung. Um einen empirisch fundierten Überblick über das gesamte Feld zu geben, werden bereichsspezifische Indikatoren präsentiert und bereichsübergreifende Zusammenhänge erschlossen. Mithin stellt der Bericht Entscheidungsträger/-innen Daten bereit, die es ihnen ermöglichen, sowohl bei politischen als auch bei (rein) administrativen Entscheidungen transsektorale Zusammenhänge stärker zu berücksichtigen. Darüber hinaus legt der Pilotmonitor ein breites und verlässliches Datenfundament für den öffentlichen Diskurs über politische Bildung und lebenslanges Lernen vor,

indem er die vorherrschende Verengung auf den Schulbereich aufbricht. Ein Gegenstand hierfür sind beispielsweise typische Biografien politischer Bildung, die sich über Lebensphasen hinweg in institutionellen Formen wie Unterricht, Studium und politischer Erwachsenenbildung entwickeln. Einen weiteren Zugang erschließt die Analyse der inhaltlichen Passung von Curricula der politischen Bildung in Schulen, einschlägigen Lehramtsstudiengängen und Angeboten der Lehrkräftefort- und -weiterbildung.

Letztlich soll das Indikatorensystem des Pilotmonitors die komplexe institutionelle und organisatorische Struktur der Bereiche politischer Bildung sowie deren vielfältige Bildungsangebote erfassen. Dies schafft eine bislang unbekannte Transparenz im, über und für das Feld der politischen Bildung. Da die Datenbasis des Pilotmonitors breit, zuverlässig und aktuell ist, hilft er, Trends rechtzeitig zu entdecken und Innovationen zu entwickeln.

Datenbasis zur Finanzierung politischer Bildung

In allen Bereichen und auf allen Ebenen politischer Bildung haben Strukturen, Angebote, Prozesse und Ergebnisse eine finanzielle Dimension. Politische und administrative Entscheidungen setzen zumeist auch finanzielle Rahmenbedingungen oder sind an bestehende Finanzrahmen gebunden. Der Pilotmonitor soll künftig Indikatoren zur Verfügung stellen, die wesentliche Finanzierungssäulen im Feld der politischen Bildung beschreiben. Angesichts der disparaten Datenlage und der hohen Komplexität kann dies zunächst nur exemplarisch für den Bereich *außerschulische politische Bildung* geleistet werden.

Fokussierung und Verstetigung öffentlicher und politischer Aufmerksamkeit

Alle Bereiche der politischen Bildung sind von einer Vielzahl von Änderungsprozessen geprägt. Politische Erwartungen und Maßnahmen wirken darauf ein. So ändert sich fortlaufend die Datenbasis für Entscheidungen, d.h. es braucht eine kontinuierliche datengestützte Berichterstattung zu einem Kern von Indikatoren, ergänzt um variierende Schwerpunktthemen. Durch die Längsschnittperspektive und eine regelmäßige Berichterstattung im geplanten dreijährigen Rhythmus wird die Aufmerksamkeit für das Feld der politischen Bildung in Öffentlichkeit, Fachöffentlichkeit und Politik verstetigt. Da er regelmäßig Daten zu allen Bereichen politischer Bildung gleichzeitig veröffentlicht, führt er den

Diskurs über das Gesamtfeld zusammen. Das erhöht die Reichweite der Berichterstattung sowie der bildungspolitischen Kommunikation und kann bisher getrennte Diskurse produktiv vernetzen.

Datenbasis für die programmatische Weiterentwicklung von Bildungsangeboten

Der Pilotmonitor informiert über die thematischen Schwerpunkte der politischen Bildung in den vier Bildungsbereichen. Das ermöglicht einen bereichsübergreifenden inhaltlichen Vergleich der Angebotsprofile. Zugleich erschließt er Referenzpunkte für von Adressatengruppen gewünschte Themenschwerpunkte (Nachfrageprofile) und bietet damit eine Grundlage für einen öffentlichen, politischen und professionellen Diskurs über die Responsivität von Bildungsangeboten. Die Monitordaten zu Themenstrukturen und Responsivitäten können dazu beitragen, dass Bildungsträger und Bildungspolitik künftig noch besser in der Lage sind, ihre Angebote und Programme zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Startpunkte für vertiefende wissenschaftliche Studien

Überwiegend konnten für den Pilotmonitor nur bereits existierende Datenbestände erschlossen und analysiert werden, während einige zentrale Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Ausschnitte des Feldes mangels Daten nicht bearbeitet werden konnten. Diese Spannung zwischen dem Möglichen und dem Wünschenswerten verweist auf zahlreiche Lücken in der bisherigen Forschung zum Feld der politischen Bildung. Die Verknüpfung der Daten zu den Bereichen politischer Bildung erlaubt integrative Ansätze, während bisher getrennte Analysen der einzelnen Bereiche vorherrschten. Damit kann ein wesentlich umfassenderes Bild der politischen Bildung präsentiert werden als bislang. Der integrative Blick folgt der Bildungs- und Lebenspraxis der Adressat/-innen als Lernende, Bürger/-innen, Lehrkräfte, Multiplikator/-innen oder Ausbilder/-innen, die in der Regel in mehreren Bildungsbereichen nacheinander oder gleichzeitig politische Bildungsangebote wahrnehmen. Die Forschung hat diesen Umstand bislang selten aufgegriffen.

Große Reichweite durch Kommunikation mit Akteur/-innen

Durch seinen bereichsspezifischen und -übergreifenden Zuschnitt sowie sein differenziertes und entscheidungsbezogenes Indikatorennetz soll der Pilotmonitor politische Bildung auf der Grundlage erprobter Indikatoren künftig fortlaufend als datengestützte Berichterstattung über einzelne sektorspezifische Akteure hinaus explizit die Vielzahl und Pluralität im Feld der politischen Bildung adressieren. Entsprechend wurde die Anstrengung unternommen, die unterschiedlichen Informationsbedarfe von Bildungspolitik und Bildungsadministration, Hochschulen und Agenturen der Lehrkräftebildung, öffentlichen und freien Trägern der politischen Bildung, Medien, allgemeiner Öffentlichkeit und professionellen Diskursen nach Möglichkeit zu bedienen. Und nicht zuletzt sollten auch die Interessen und Einschätzungen der Teilnehmenden von Bildungsmaßnahmen berücksichtigt und zugänglich gemacht werden.

Für gewöhnlich wünschen Akteur/-innen Informationen über das Feld, in dem sie tätig sind, d. h. sie haben ein Interesse an möglichst hoher Transparenz in Form von Daten und Indikatoren, die andere Akteur/-innen oder aber – eben akteursübergreifend – ihr eigenes Feld beleuchten. Ebenso reagieren Akteure zurückhaltend, wenn es um Transparenz im eigenen Feld und hinsichtlich der eigenen Organisation geht, weil sie eventuelle Nachteile für ihre Organisation befürchten. Dieser Interessenkonflikt markiert ein Informationsdilemma. Der vorliegende Pilotmonitor versucht, dieses Dilemma durch drei Kommunikationsoptionen zu entschärfen: Erstens sollen die Indikatoren inklusive der Art und Weise ihrer Darstellung mit den jeweiligen Akteur/-innen breit und wiederkehrend in verschiedenen fachlichen Kontexten diskutiert werden. Zweitens wird die Möglichkeit eingeräumt, die Ergebnisse des Pilotmonitors auf der projekteigenen Website (bericht-pb.de) zu kommentieren. Und drittens stehen die am vorliegenden Bericht beteiligten Personen für persönliche Rückmeldungen zu aufkommenden Fragen zur Verfügung.

Literatur

- Abs, Hermann J. (2021): Options for Developing European Strategies on Citizenship Education. In: European Educational Research Journal, Jg. 20, Nr. 3, S. 329–347. Verfügbar unter: doi.org/10.1177/1474904121994418.
- Achour, Sabine / Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Berlin. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf> (Zugriff: 16.09.2024).
- Albers, Andrea / Jude, Nina (Hrsg.) (2025): Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven, Weinheim.
- Barbehön, Marlon / Wohnig, Alexander (2022): Politische Bildung in und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 72, H. 48, S. 11–16. Verfügbar unter: www.bpb.de/515534.
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Stuttgart.
- Besand, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven, Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter (Drucksache 19/24200), Berlin.
- Christ, Johannes / Martin, Andreas / Koscheck, Stefan (2021): Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 21, H. 44, S. 215–239. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00194-3>.
- Council of Europe (2010): Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec (2010) 7 of the Committee of Ministers, Strasbourg. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/16803034e5> (Zugriff: 16.09.2024).
- Council of the European Union (2023): Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and democratic citizenship. Verfügbar unter: www.data.europa.eu/eli/C/2023/1419/oj (Zugriff: 08.07.2024).
- Cramer, Colin (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender, Bad Heilbrunn.
- Cramer, Colin (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin, Münster, S. 245–260.
- Cramer, Colin / Johannmeyer, Karen / Drahmann, Martin (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg, Tübingen. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:16567.
- Detjen, Joachim (2015): Politische Bildung: Bildungsaufgabe und Schulfach. Verfügbar unter: www.bpb.de/193595 (Zugriff: 16.09.2024).
- Deutscher Bundestag (2016): Schulischer Politikunterricht in den Bundesländern. Verfügbar unter: www.bundestag.de/resource/blob/487700/d782a1c792d2e8b02d26a25ffb1b0835/wd-8-077-16-pdf-data.pdf (Zugriff: 05.07.2024).

- Donlevy, Vicki / Meierkord, Anja / Rajania, Aaron (2016): Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and /or minority background, Brüssel. Verfügbar unter: www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/etwinning/Final_report.pdf (Zugriff: 22.05.2024).
- Easton, David (1953): *The Political System. An Inquiry into the State of Political Science*, New York.
- Easton, David (1965): *A Framework for Political Analysis*, Englewood Cliffs.
- Engartner, Christine / Engartner, Tim (2022): Stärker im Verbund. Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 72, H. 48, S. 41–46. Verfügbar unter: www.bpb.de/515539 (Zugriff: 16.09.2024).
- Engartner, Tim (2020): Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung – oder: Pädagogische An- und Überforderungen in Zeiten des Rechtspopulismus. In: *Der Staat*, Jg. 59, Nr. 1, S. 117–143.
- European Commission (2018): *Education and Training Monitor 2018*, Luxemburg. Verfügbar unter: www.data.europa.eu/doi/10.2766/28521 (Zugriff: 16.09.2024).
- European Commission (2022): *Education and Training Monitor 2022. Comparative report*, Luxemburg. Verfügbar unter: www.data.europa.eu/doi/10.2766/117416 (Zugriff: 16.09.2024).
- European Education and Culture Executive Agency (EACEA) (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*, Luxemburg. Verfügbar unter: www.data.europa.eu/doi/10.2797/536166 (Zugriff: 16.09.2024).
- Fischer, Kurt Gerhard / Ellwein, Thomas / Ackermann, Paul (1980): Thesen zur Situation des Unterrichtsfaches *Politische Bildung*. In: *Politische Vierteljahresschrift*, Jg. 21, Nr. 3, S. 315–317. Verfügbar unter: www.jstor.org/stable/24198886 (Zugriff: 16.09.2024).
- Fitz-Gibbon, Carol T. (1996): *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness*, London.
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2018): 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Bielefeld. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2915174/2932564/G%C3%B6kbudak_Hedtke_WP%20-%2017%20Minuten.pdf (Zugriff: 16.09.2024).
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2019): *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich*, Bielefeld.
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2020): 3. *Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019*, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.4119/unibi/2941780.
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2022): 5. *Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich*, Bielefeld. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2967744/2967753.pdf> (Zugriff: 16.09.2024).
- Grieger, Marcel (2022): *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre. Messung – Ausprägung – Prädiktoren*, Wiesbaden. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/978-3-658-40155-9.
- Hahn-Laudenberg, Katrin / Abs, Hermann Josef (2024): *Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert?* In: Abs, Hermann Josef / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 293–308), Münster / New York. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/9783830998228.15>.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York. Verfügbar unter: doi.org/10.4324/9780203887332.

- Hedtke, Reinhold (2018): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Engartner, Tim /Fridrich, Christian /Graupe, Silja /Hedtke, Reinhold /Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven, Wiesbaden. S. 1–26. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_1.
- Hedtke, Reinhold (2022): Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt a. M., S. 40–50. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.46499/1694>.
- Isac, Maria M./Zels, Susanne /Abs, Hermann J. (2024): Approaches to Monitoring Citizenship Education in Europe. PrEval-Experten: Themen der internationalen Evaluationsforschung 2 / 2024. Verfügbar unter: doi.org/10.48809/PrEvalExp2402.
- Jugel, David /Lewerenz, Rico (2022): Gut, dass mal jemand fragt – Zur Lage der außerschulischen politischen Bildung in Sachsen. In: Journal für politische Bildung, Jg. 22, H. 4, S. 4–8. Verfügbar unter: <https://www.journal-pb.de/blog/gut-dass-mal-jemand-fragt> (Zugriff: 21.10.2024).
- Kalina, Andreas (2014): Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland, Wesseling /Eichholz.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2016): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, Bonn. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (Zugriff: 16.09.2024).
- Kutscha, Günter (2020): Rezension zu Hedtke, Reinhold: Das Sozioökonomische Curriculum. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Jg. 20, Nr. 3. Verfügbar unter: www.bwpat.de/rezensionen/rezension_03-2020_hedtke.pdf (Zugriff: 16.09.2024).
- Lange, Dirk (2010): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach a. Ts.
- Lange, Valerie (2018): Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien, Berlin. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14033.pdf> (Zugriff: 16.09.2024).
- Mahrt, Katharina /Wehage, Heike (2014): Gemeinsam Zukunft gestalten. Aus studentischer Sicht besteht grundlegender Reformbedarf. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, S. 14–15. Verfügbar unter: www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (Zugriff: 06.05.2024).
- Maritzen, Norbert /Tränkmann, Jenny (2015): Normative Grundlagen des Bildungsmonitorings. In: Die Deutsche Schule, Jg. 107, Nr. 3, S. 232–247. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:25924.
- Meyer, Thomas (2010): Was ist Politik?, Wiesbaden.
- Oberle, Monika (2023): Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In: Frech, Siegfried /Geyer, Robby /Oberle, Monika (Hrsg.): Kontroversität in der Politischen Bildung, Frankfurt /M., S. 88–107.
- Oberle, Monika /Pohl, Kerstin (2020): Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In: Cramer, Colin /König, Johannes /Rothland, Martin /Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn /Stuttgart, S. 509–516. Verfügbar unter: www.bit.ly/31K6ZUm (Zugriff: 16.09.2024).
- Pasternack, Peer /Baumgarth, Benjamin /Burkhardt, Anke /Paschke, Sabine /Thielemann, Nurdin (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.3278/6001599w.

- Rauschenbach, Thomas/Mühlmann, Thomas/Schilling, Matthias/Pothmann, Jens/Meiner-Teubner, Christiane/Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe/Feller, Nadine/Kopp, Katharina/Müller, Sylvia/Böwing-Schmalenbrock, Melanie (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse, Leverkusen.
- Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 69, Nr. 2, S. 203–214.
- Richter, Dirk (2016): Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster/New York, S. 227–244.
- Ruberg, Christiane/Schumpich, Falko (2024): 2 Studiengänge und Standorte der Lehrer* innenbildung. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Berlin/Toronto, S. 51–74. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:28694>.
- Rzejak, Daniela/Lipowsky, Frank (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn/Stuttgart, S. 644–652. Verfügbar unter: www.handbuch-lehrerbildung.net/download/77-fort-und-weiterbildung-im-beruf/ (Zugriff: 21.10.2024).
- Santibanez, Barbara/Bagrintseva, Elizaveta (2022): 2022 Review of the Implementation of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/first-draft-report-review-edchre-charter-2022/1680a61f22> (Zugriff: 05.07.2024).
- Scheidig, Falk (2022): Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 22, Nr. 45, S.321–345. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00220-y>.
- Schreiber, Felix/Cramer, Colin (2023): Conceptual Systematic Review. Vorschlag einer neuen Methode für die Wissenschaftsforschung. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): Grenzbeziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 95–100. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2023/28106/pdf/Schreiber_Cramer_2023_Conceptual_Systematic_Review.pdf (Zugriff: 17.06.2024).
- Slavkova, Louisa/Kurilić, Maja (2023): Great Expectations. Demands and Realities of Civic Education in Europe, Bonn. Verfügbar unter: www.thecivics.eu/wp-content/uploads/2023/03/Mapping-CE-in-Europe_Documentation.pdf (Zugriff: 05.07.2024).
- Snyder, Timothy (2018): Der Weg in die Unfreiheit: Russland, Europa, Amerika, München.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht, Bonn.
- Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?, Weinheim.
- Waldmann, Klaus (2023): Wertevoll politisch bilden: Jahrestagung und Festakt der AKSB. In: Journal für politische Bildung, Jg. 13, H. 1, S.60–65. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.46499/2232.2633> (Zugriff: 29.04.2025).
- Weber, Birgit (2019): Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 10, Nr. 2, S. 11–42.

Monika Oberle, Reinhold Hedtke,
Hermann Josef Abs, Tim Engartner

2. Methodologie eines Monitorings für die politische Bildung

2.1 Herausforderungen

Auf dem Weg zu einem systematischen Monitoring der politischen Bildung sind viele Herausforderungen zu überwinden. Diese werden im Folgenden in Verbindung mit den Bewältigungsstrategien skizziert, die gewählt wurden, um den vorliegenden Pilotmonitor zu erarbeiten. In den Beschreibungen zu den vier Bereichen *Schule*, *Hochschule*, *zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung* sowie *außerschulische politische Bildung* (Kapitel 3 bis 6) sowie zu den einzelnen Indikatoren der jeweiligen Bereiche werden diese Herausforderungen und Strategien nochmals aufgegriffen und konkretisiert.

Das Feld der politischen Bildung ist außerordentlich vielfältig und es ist nicht möglich, dieses Feld in seiner Gänze in einem Monitoring zu erfassen. Um sich dem zu nähern, müssen Ausschnitte oder Perspektiven gewählt und begründet werden, die wesentliche Aspekte der Identität, Funktionalität oder Organisation des Feldes repräsentieren können. Dies setzt voraus, dass die Grenzen des Feldes annähernd bekannt sind, die im Fall dieses Projektes davon abhängen, was als politische Bildung definiert wird (siehe dazu Kapitel 1.2). Für den hier zur Diskussion gestellten Vorschlag eines Monitorings wurden die genannten vier Bereiche fokussiert, was nachfolgend begründet wird (siehe dazu Kapitel 2.2).

Die erforderliche Fokussierung birgt die Gefahr, das heterogene Feld politischer Bildung unterkomplex darzustellen oder vorhandene (Un-)Sichtbarkeiten von Bereichen und Akteur/-innen zu verfestigen. Dem lässt sich nur mit größtmöglicher Transparenz bezüglich der erfolgten Auswahlentscheidungen und Schwerpunktsetzungen begegnen, sowie mit der klaren Benennung bislang wenig belichteter oder ausgesparter Bereiche und Aspekte.

Ein sensibler Punkt ist die bildungspolitische *Governance* im politischen Mehrebenensystem der föderalen Bundesrepublik. Die unterschiedlichen und teilweise konkurrierenden bildungspolitischen Zuständigkeiten von Bund und Ländern schlagen sich institutionell u.a. in den Verantwortlichkeiten von BMBF, KMK und Bildungsministerien nieder. Diese Komplexität regulatorischer Grundlagen und Interessenlagen im föderalen Mehrebenensystem ist bei der Implementierung eines Monitorings zu berücksichtigen.

Die Qualität der Daten zum Feld ist sehr heterogen und muss bei ihrer Interpretation stets sorgfältig abgewogen werden. Um zur kritischen Prüfung der vorgenommenen Vergleiche einzuladen, legt der Pilotmonitor seine Datengrundlagen und Operationalisierungen offen und macht die Daten für eine sinnvolle und differenzierte Interpretation zugänglich. Von deren Aufbereitung in Form von Rankings wurde dezidiert abgesehen, um keine verkürzten Dateninterpretationen zu befördern. Für eine angemessene Bewertung der Daten sind normative Entscheidungen erforderlich, die die unterschiedlichen Kontexte und Bedingungen berücksichtigen. Bei einer Darstellung von Rangfolgen wird hingegen implizit der Eindruck erweckt, dass diese Kontexte nicht bedeutsam seien. Das Monitoring soll Grundlagen für Erkenntnisse und für darauf aufbauende Verhandlungen über Ziele und Programme liefern, nicht diese Ziele und Programme selbst formulieren.

Der vorliegende Pilotmonitor stützt sich überwiegend auf bereits vorhandene, frei verfügbare oder zugänglich gemachte Daten, die zu Indikatoren aufbereitet wurden. Dieses Vorgehen ist aufwendig und zumindest in der Pilotphase notwendig. Es bringt allerdings mit sich, dass das Monitoring einen selektiven Blick auf die *reale* politische Bildung wirft. Etwa beinhalten die zugänglichen Daten nur wenige Informationen über die Interessen und Bewertungen von Lernenden bzw. Teilnehmenden. Weil die Perspektive der Nutzenden oder Nachfragenden von Angeboten politischer Bildung damit unterbelichtet bleiben muss, ergibt sich aktuell eine Schwerpunktsetzung auf der Seite der Anbieter/-innen. Gezielte Datenerhebungen, welche die Nachfrageseite stärker in den Blick nehmen, könnten künftig für eine größere Ausgewogenheit der Darstellung der politischen Bildung sorgen.

2.2 Auswahl und Zuschnitt der vier Bereiche

Für den Pilotmonitor mussten aus den genannten pragmatischen Gründen Bereiche der institutionalisierten und organisierten politischen Bildung ausgespart bleiben, etwa die frühkindliche Bildung sowie das Mediensystem mit Print, Radio, Film, Fernsehen, Internet, Werbung und digitalen Plattformen. Erst diese Beschränkung ermöglichte es, zentrale Felder der institutionalisierten politischen Bildung aus einer *integrativen* Perspektive zu betrachten und die organisierte politische Bildung der Gegenwart und ihre Entwicklung im Zeitverlauf zu beschreiben. Dabei wurden Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse politischer Bildung auf der Basis überwiegend quantitativer Daten erfasst. Diese wurden durch Datenbankrecherchen, Auswertungen von Statistiken und Surveys sowie durch Dokumentenanalysen gewonnen und in Form von Indikatoren zusammengeführt (vgl. Kapitel 2.5).

Für den Bereich *Schule* werden die obligatorischen und fakultativen Elemente politischer Bildung dargestellt und nach Schultypen und Bildungsgängen der Sekundarstufe I und II bis zum Abitur oder zum Berufsabschluss differenziert. Die Indikatoren beschreiben damit Umfang, Struktur, Inhalt und Qualität der politischen Bildung, die bestimmte *Altersgruppen der Bevölkerung* erhalten. In der Schule arbeiten Lehrkräfte, die Absolventinnen und Absolventen aus dem Bereich Hochschule sind und die sich in der zweiten und dritten Phase ihrer Ausbildung weiter qualifizieren. Die schulische politische Bildung kann wiederum durch außerschulische Angebote ergänzt und erweitert werden.

Im Bereich *Hochschule* analysiert der Pilotmonitor zwar auch die politische Bildung, die *allen* Studierenden zukommt. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der akademischen Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit einem Schwerpunkt bei der Gruppe der Lehrkräfte für die schulische politische Bildung, sowie auf den institutionellen, inhaltlichen und organisatorischen

Grundlagen, Ressourcen und Ergebnissen dieser Ausbildung. Insbesondere für den Bereich Schule erfüllt die Hochschule die wichtige Funktion, Lehrpersonal in ausreichender Zahl und hinreichender Qualität auszubilden. Im Mittelpunkt stehen also *bestimmte Berufsgruppen* der politischen Bildung.

Die *zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung* adressiert insbesondere die *Professionalisierung der Lehrkräfte*. Der Bereich ist über die Berufsgruppe eng mit den Bereichen Hochschule und Schule verknüpft. Er verbindet die hochschulische mit der schulpraktischen Ausbildung der Lehrkräfte und verzahnt die praktische Arbeit der Lehrkräfte für das Ankerfach der politischen Bildung mit der Ausdifferenzierung und Vertiefung ihrer professionellen Kompetenzen. Die Hochschulen, aber auch Akteur/-innen der außerschulischen politischen Bildung produzieren die einschlägigen Angebote auf mannigfache Art und Weise.

Als vierter, vielfältig ausdifferenzierter Bereich adressiert die *außerschulische politische Bildung* grundsätzlich die *gesamte Bevölkerung*. Sie ist im Vergleich zu den Bereichen Schule und Hochschule in geringerem Ausmaß einheitlich institutionalisiert und teilt dieses Merkmal mit dem Bereich der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Der außerschulische Bereich stützt sich einerseits auf die Qualifikation von Bildungspersonal durch die Hochschule, andererseits ergänzt er die politische Bildung in Schulen und Hochschulen und führt diese nach Schul- bzw. Hochschulabschluss fort. Nicht zuletzt fließen die Angebote der außerschulischen politischen Bildung in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung ein.

Das Hauptanliegen der datenbasierten Berichterstattung zur politischen Bildung ist es, relevante Daten bereitzustellen, die institutionellen Akteuren und Akteurinnen eine evidenzorientierte Reflexion und Entscheidung über Organisation, Ausstattung, Steuerung und Ergebnisse der politischen Bildung ermöglichen. Mit Hilfe bereichsspezifischer Indikatoren erschließt der Pilotmonitor die personellen, finanziellen, zeitlichen und administrativen Voraussetzungen der politischen Bildung sowie ausgewählte Prozesse und deren Ergebnisse in den vier Bereichen. Gegenstand der Analysen sind etwa Bildungsangebote und ihre Inhalte, verfügbare Lernzeiten, Merkmale der Teilnehmenden, Abschlüsse, die Qualifizierung professioneller politischer Bildner und Bildnerinnen oder typische Biografien politischer Bildung.

Das *Vier-Bereiche-Modell* des Piloten erfasst zunächst über die beiden Bereiche Schule und außerschulische Bildung die politische Bildung, die sich an die Gesamtheit der Bevölkerung als reale oder potenzielle Adressatinnen und

Adressaten richtet. Indem der Pilotmonitor zudem die Bereiche Hochschule und zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung berücksichtigt, wird im Grundsatz sichergestellt, dass die Ausbildung für den personalintensivsten Bereich der politischen Bildung in die Analyse einbezogen werden kann.

Dadurch, dass das Monitoring Indikatoren bereichsübergreifend verknüpft, lassen sich perspektivisch typische *professionelle Qualifikationsbiografien* von Lehrkräften der politischen Bildung rekonstruieren. Zugleich erlaubt eine integrative Perspektive auf der Ebene der Teilnehmenden, typische *persönliche Biografien* politischer Bildung über mehrere Bereiche hinweg nachzuzeichnen. Einen entsprechenden Ansatz stellt der Pilotmonitor für Lernende in Schulen vor.

Die integrative, bereichsübergreifende Herangehensweise, die der Pilotmonitor für das Indikatorensystem wählt, erschließt Entscheiderinnen und Entscheidern neue Möglichkeiten, zu einem informierten Urteil zu gelangen. Obwohl die vier Bereiche teils lose, teils strikt miteinander gekoppelt sind, kommen Leitungspositionen, die Entscheidungsmacht in zwei oder mehr Bildungsbereichen haben, eher selten vor. Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen Organisationen aus unterschiedlichen Bereichen politischer Bildung basieren deshalb oft auf Freiwilligkeit. Schul-, Kultus- und Bildungsministerien verfügen allerdings in den beiden Bereichen Schule sowie zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung über direktere und verbindlichere Optionen der *Governance*, im Sinne der Möglichkeit, Entscheidungsprozesse bereichsübergreifend zu koordinieren und zu beeinflussen. Das Indikatorensystem des Pilotmonitors ist auch für bereichsspezifische Entscheidungssituationen von hoher Relevanz, weil es zweckmäßig ist, andere Bereiche zu beobachten, um bereichsexterne Rückwirkungen von Entscheidungen besser berücksichtigen zu können. Die Indikatoren, insbesondere die bereichsübergreifenden, erleichtern es zudem, Vernetzungen zwischen den Bereichen zu entwickeln.

2.3 Entwicklungsschritte eines Monitorings

Der mit dieser Veröffentlichung präsentierte datengestützte Bericht zur politischen Bildung ist als Pilot gedacht. Die Erstellung des Pilotmonitors wurde durch die Bundeszentrale für politische Bildung im Rahmen einer „Machbarkeitsstudie ›Monitor politische Bildung‹“ gefördert und erfolgte in mehreren Vorgehensschritten, die nachfolgend im Überblick nachgezeichnet werden. Die Darstellung (siehe Abb. 2-1) orientiert sich an der idealtypischen Abfolge nach Meyer und Zierke (2022; vgl. auch Markiewicz/Patrick 2015). Abweichend vom Idealtypus wurden nicht alle Schritte in strikter Chronologie bearbeitet und entschieden, sondern teilweise parallel, weil sie sich wechselseitig bedingen (so z.B. die Auswahl von Zwecken und die Bestimmung von Adressatinnen und Adressaten des Monitorings). In diesem Sinne erschienen die Schritte in der Praxis als Entscheidungsfelder (vgl. Abs u.a. 2025).

Die ersten drei Schritte werden hier nur kurz erwähnt, da sie bereits in Kapitel 1 ausführlich erläutert wurden. In einem ersten Schritt waren die Zwecke des Monitorings politischer Bildung zu bestimmen, (siehe ausführlich Kapitel 1.1.) und in einem zweiten Schritt die zu bearbeitenden Bildungsbereiche (siehe Kapitel 1.2.). Im dritten Schritt wurden schließlich die Adressatinnen und Adressaten eines Monitorings der politischen Bildung in Deutschland identifiziert (siehe Kapitel 1.1. und 1.5.).

In *Schritt 4* erfolgte eine *kritische Bestandsaufnahme zu Datenbeständen*. In diesem wiederum im Detail zu beschreibenden Schritt war zu klären, welche Daten bereits bei welchen Akteur/-innen vorliegen. Die Bestandsaufnahme für jeden Bildungsbereich erfolgte entlang von drei Dimensionen: 1) Im Rahmen der Dimension *Gelegenheitsstrukturen* wurde nach aussagekräftigen Informationen zu institutionellen, organisationalen und personellen Voraussetzungen gesucht, unter denen Angebote erstellt und erbracht werden. Dies sind z.B.

Angaben zur Finanzierung, zur räumlichen Verteilung von Trägern und Angeboten oder zur formalen Qualifikation der Lehrenden. 2) Im Rahmen der Dimension *Prozesse* wurden Daten zur Nutzung von Angeboten durch die intendierten Zielgruppen politischer Bildung, zur Beachtung von professionellen Standards durch politisch Bildende, zur Angebotsqualität und zur Gestaltung sowie Durchführung von Evaluationen zusammengetragen. 3) Für die Dimension *Ergebnisse* wurden Informationen recherchiert, die Aussagen über die erzielten Effekte von Bildungsangeboten zulassen. Etwa können der Zuwachs von Wissen, Empowerment, das sich in gelingender politischer Partizipation zeigt, die nachhaltige freiwillige Teilnahme oder der Erwerb von formalen Qualifikationen zur politischen Bildung als Effekt eines Bildungsangebots betrachtet werden.

Ein eigenes Arbeitspaket bestand in *Schritt 5, Erschließung von Datenquellen* darin, vorhandene Datenquellen weitergehend methodisch zu erschließen. Dabei geht es darum, mit den gefundenen Daten arbeitsfähig zu werden, d. h. zu verstehen, wie sie erhoben wurden, systematisiert sind und weiterverarbeitet werden können. Hilfreich war es, sich dabei zunächst am Monitoring anderer Inhaltsdomänen zu orientieren. Wenn es beispielsweise für Studienabschlüsse in der Erziehungswissenschaft eine regelmäßige statistische Aufbereitung gibt (Kerst/Wolter 2020), so ist es naheliegend, im ersten Versuch die dort genutzte Systematik auf den Bereich der politischen Bildung anzuwenden. Insgesamt hat der Arbeitsprozess offengelegt, dass Datenlücken bestehen, ein Teil der

► Abb. 2-1 Entwicklungsschritte des Pilotmonitors zur politischen Bildung 2021–2025



relevanten Daten noch nicht zentral zusammengeführt ist und ein anderer Teil nicht einheitlich systematisiert vorliegt. Dies gilt z. B. für Daten zum fachfremden Unterricht in verschiedenen Bundesländern oder für Daten zu den Angeboten in der außerschulischen Bildung, die eine anspruchsvolle Aufbereitung erfordern. Die verwendeten Datenquellen werden in Kapitel 2.6 und in den einzelnen Bereichskapiteln (Kapitel 3 bis 6) ausführlich dargestellt.

Als nächstes folgte *Schritt 6, Entwicklung und Auswahl der Indikatoren*. Wird ein Indikator erarbeitet, so ist zu entscheiden, welche Daten aus einem Datensatz genutzt und mit welchen weiteren Daten sie in Beziehung gesetzt werden sollen, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. So finden sich z. B. in einer amtlichen Statistik Angaben zur Zahl der Absolvierenden für eine Vielzahl von Lehramtsstudiengängen, deren Abschlüsse zudem sehr divers bezeichnet werden. Es war nun zu prüfen, welche der statistischen Angaben sich überhaupt für einen konkreten Indikator zusammenfassen lassen würden. Sodann war abzuwägen, ob die Zahlen ausschließlich in einem chronologischen Verlauf pro Jahr aufbereitet und präsentiert werden sollten oder es instruktiver erschien, sie mit weiteren Daten in Beziehung zu setzen (z. B. Geschlecht, Bundesland, Studiendauer, Studienanfängerzahlen). Die konkrete Zusammensetzung und Auswahl eines Indikators erfolgte schließlich anhand von Kriterien. Grundsätzlich mussten allgemeine methodische Kriterien wie Objektivität, Reliabilität, Validität erfüllt sein. Darüber hinaus zielt der Pilotmonitor speziell auf quantitative, repräsentative, regelmäßig verfügbare und handlungsrelevante Daten (vgl. Kap. 2.6). Zusätzlich waren Kriterien entscheidend, die für ein Bildungsmonitoring der politischen Bildung besonderes Gewicht haben: 1) Responsivität, d. h. Indikatoren, die Einschätzungen der Lernenden zu den Bildungsangeboten zur Verfügung stellen, 2) Egalität, d. h. Indikatoren, die Auskunft über die (Un-)Gleichheit von Zugangschancen zu politischer Bildung und Zielgruppenerreichung geben, 3) Effektivität, d. h. Indikatoren, die zu den Ergebnissen politischer Bildung Auskunft geben, sowie 4) Qualität, d. h. Indikatoren, die etwas über Prozessqualitäten der politischen Bildung aussagen.

Es ist konstitutiv für ein Monitoring, regelmäßig über die relevanten Indikatoren zu berichten. Insofern musste in *Schritt 7, Begründung von Zyklen*, die Frage nach dem geeigneten Zyklus beantwortet werden, also in welchem Abstand jeweils neue Berichte erscheinen sollen. Die Festlegung eines konkreten Zyklus hängt von unterschiedlichen Gegebenheiten ab. 1) Verschiedene Daten, auf denen das Monitoring beruht, erscheinen in unterschiedlichen zeitlichen Abständen. Beispielsweise unterliegen Daten der statistischen Ämter zur

Schul- und Hochschulstatistik dem Jährlichkeitsprinzip. Dagegen liegen Daten aus repräsentativen Studien in der Regel nur jeweils im Abstand mehrerer Jahre vor. 2) Die Verarbeitungskapazität der Rezipierenden ist je nach politischem Handlungsfeld begrenzt und sollte nicht durch eine zu schnelle Abfolge von Berichten überfordert werden. Auf der Grundlage entsprechender Abwägungen wurde beispielsweise für den Datenreport Erziehungswissenschaft (z.B. Schmidt-Hertha u. a. 2024) ein vierjähriger Turnus festgelegt, wohingegen sich für den nationalen Bildungsbericht in Deutschland (z.B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024) ein zweijähriger Turnus etabliert hat. Alternativ sind weniger umfangreiche Berichte denkbar, die jeweils nur Teilbereiche behandeln und jährlich erscheinen können. Entsprechend geht beispielsweise die Europäische Kommission im Falle des *European Education and Training Monitor* (z.B. European Commission 2023) vor. Eine weitere flexible Kombination würde darin bestehen, dass das Monitoring regelmäßig nur einen Kern fixer Indikatoren enthält und darüber hinaus Schwerpunktthemen setzt, die in größeren Zeitspannen wiederholt aufgegriffen werden; so z.B. der Umgang mit dem Thema Migration im nationalen Bildungsbericht 2006 und wieder 2016.

Der vorletzte *Schritt 8* betraf *Dokumentation und Qualitätssicherung*. Der vorliegende Pilotmonitor exploriert zugleich, wie die Dokumentation eines Monitorings zukünftig gelingen kann. Herausfordernd ist bereits die Datenvfülle, da die Indikatoren auf unterschiedlichen Datenarten und teilweise großen Datensätzen beruhen. Zwar muss es wesentliches Ziel des Monitorings sein, Daten in der Form von Indikatoren zu reduzieren und komprimiert zugänglich zu machen. Zu Ausführlichkeit zwingt hingegen die Verpflichtung, Quellen und Verfahren transparent und nachvollziehbar zu beschreiben, um eine externe Qualitätssicherung zu ermöglichen. Wenn auch alle Indikatoren mehrmals geprüft und jeweils von mehreren Mitarbeitenden entwickelt und diskutiert wurden, liegt es in der Natur eines Piloten, zur perspektivischen Weiterentwicklung und Verbesserung nicht zuletzt auf Hinweise von außen zu hoffen. Auf diese Weise ist es wahrscheinlicher, dass sowohl in Bezug auf die Generierung und Auswahl von Indikatoren als auch in Bezug auf deren Darstellung und Interpretation eine adressatenorientierte Entwicklung gelingt. Um die großen Datenmengen und zahlreichen Hintergrundtabellen zu bewältigen, wird bei diesem Pilotmonitor nicht nur ausführlich auf Quellen verwiesen, sondern auch umfangreiches Material als Online-Anhang zum Download bereitgestellt.

Der finale *Schritt 9, Berichtslegung und Kommunikation*, erfolgt ähnlich wie beim nationalen Bildungsbericht zunächst in der Form eines Pilotmonitors online und offline. Zusätzlich sind Präsentationen auf Tagungen und Workshops für zentrale Nutzergruppen geplant. Kritische Anmerkungen und jegliches Feedback sind willkommen. Die Projekthomepage bietet dazu eine Feedbackfunktion an.

2.4 Vergleichsdimensionen

Spätestens mit der im Jahre 2001 erstmals veröffentlichten PISA-Studie hat die indikatorenbasierte international vergleichende Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum ihren Platz gefunden. Schon damals wurden auch repräsentative Ergebnisse für die einzelnen Bundesländer berichtet, womit das Bundesland als weitere mögliche Vergleichsdimension etabliert wurde. Aber auch Vergleiche mit Blick auf geschlechtsspezifische Merkmale oder soziökonomische Statusmerkmale bilden mittlerweile den Erwartungshorizont für Studien dieser Art. Seitdem Konzepte der Bildungssteuerung von der Input- zur Output- bzw. Outcome-Orientierung übergegangen sind (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016), zählen (internationale) Vergleichsstudien zu den methodisch etablierten Forschungszugängen. Befunde standardisierter internationaler Vergleichsstudien wie PISA, ICCS, IGLU und TIMMS wie auch großformatiger nationaler Projekte (z.B. NEPS und IQB-Bildungstrend) zeigen, dass sich die Lernumgebungen, Lehrqualität und Lernergebnisse auf Länder-, Schul- oder Klassenebene deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Brunner u. a. 2018; Ditton 2017; Wurstler/Feldhoff 2019). Beispielsweise besteht kein Zweifel mehr daran, dass in der Bundesrepublik Deutschland der Bildungserfolg in besonderer Weise sozialen Herkunftseffekten unterworfen ist, dass also der sozio-ökonomische Status des Elternhauses den Schulerfolg maßgeblich beeinflusst (Lewalter u. a. 2023). Zugleich ist unstrittig, dass auch die Schul- und Unterrichtsqualität sowie die Professionalität der Lehrkräfte für den Lernerfolg entscheidend sind (vgl. u. a. Hattie 2008: 108–128; Lipowsky 2006).

Vergleichsstudien erlauben es vorzüglich, empirisch gesicherte Informationen über erfolgversprechende Lösungsansätze zu Frage- und Problemstellungen der Bildungspraxis, Bildungsadministration und Bildungspolitik zu gewinnen. Während die Politikwissenschaft zunehmend auch in Bildungssystemen angelegte Akteure, Institutionen, Strukturen und Prozesse vergleichend analysiert (vgl. unter anderem Busemeyer u. a. 2020), gelingt es im interdisziplinären Zusammenspiel, längsschnittlich erfasste Daten nicht nur bezogen

auf den Einzelfall einzuordnen, sondern auch deren strukturelle Spezifika zu bewerten, weil diese nun systematisch gesichtet und aufbereitet werden können. Vor diesem Hintergrund nimmt auch der Pilotmonitor in vergleichender Absicht insbesondere eine zeitliche, räumliche und institutionelle Perspektive ein. Aggregierte Daten erlauben es schließlich nicht nur, die Entwicklungen und Trends von Bildungspolitiken zu benennen, sondern – jedenfalls punktuell – auch, Szenarien zu entwickeln, die für Akteur/-innen im komplexen Bildungssystem handlungsleitend sein können, um Trends zu verstärken oder ihnen entgegenzuwirken.

2.5 Datenquellen und -auswahl

Datenanforderungen

Der Pilotmonitor greift nach Möglichkeit auf bereits erhobene und verfügbare Daten zurück. Die Auswahl der Daten erfolgt dabei prinzipiell entlang der nachfolgend gelisteten Bedingungen. Die Daten sollten:

1. repräsentativ für Deutschland sein. Idealerweise liegen vergleichbare Daten für alle 16 Bundesländer vor, die auch in den jeweiligen Bundesländern die Grundgesamtheit vertreten;
2. wiederkehrend erhoben werden, um eine längsschnittliche Darstellung zu erlauben;
3. vorwiegend quantitativer Natur sein und den gängigen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität entsprechen;
4. handlungsrelevante Informationen enthalten, die als Grundlage evidenzbasierter Entscheidungen in Bildungspolitik, -administration und -einrichtungen dienen können.

Eigene Erhebungen wurden nur vorgenommen, wenn zu Informationen, die für das Feld handlungsrelevant sind, keine Datenbasis vorliegt, die den genannten Bedingungen entspricht. Mit solchen Erhebungen können eklatante Datenlücken geschlossen werden, und die Daten sollten perspektivisch in nationale, frei zugängliche Statistiken aufgenommen werden. Darüber hinaus werden trotz des Anspruchs auf eine repräsentative Berichterstattung zum Teil auch Daten veröffentlicht, die lediglich für Subgruppen der Grundgesamtheit, wie beispielsweise für einzelne Bundesländer, vorliegen oder die mit den gegebenen Ressourcen nur für ausgewählte Bundesländer bzw. andere Teilgruppen aufbereitet werden können.

Genutzte Quellen

Entlang der skizzierten Bedingungen wurde eine Vielfalt von Datenquellen verwendet, die in Teilen bereichsübergreifend und in anderen Teilen bereichsspezifisch strukturiert sind. Die dem Pilotmonitor zugrunde liegenden Daten lassen sich in drei Gruppen klassifizieren: 1) frei verfügbare Daten, 2) Datengrundlagen, die zwar vorliegen, aber nicht ohne Anfrage öffentlich zugänglich sind, 3) eigens erhobene Daten, die exemplarisch ein Desiderat statistischer Erhebungen aufzeigen sollen. Konkret handelt es sich um:

1. *Amtliche Dokumente:* In diesem Fall werden offizielle Dokumente, wie beispielsweise Schulcurricula, Stundentafeln, Modulhandbücher oder auch landesspezifische Verordnungen herangezogen.
2. *Meldedaten/Amtliche Statistiken:* Je nach Bereich werden hier beispielsweise die Schulstatistik, Studierendenstatistik oder auch das Berichtswesen Weiterbildung in NRW genutzt.
3. *Datenbanken:* Beispielsweise werden die Datenbank zu Promotionen und Habilitationen der Bildungsforschung in Deutschland (ProHaBil) verwendet sowie die Deutsche Nationalbibliothek.
4. *Wiederkehrende repräsentative Umfragen:* Auch längsschnittlich angelegte Panel-Daten, wie die Deutsche Studierendenbefragung (DZHW) oder das Nationale Bildungspanel (NEPS) bildeten zentrale Datenquellen.
5. *Eigene Befragungen:* Die Arbeit am Pilotmonitor hat deutlich gemacht, dass spürbare Lücken in der empirischen Basis den Aufbau eines kohärenten Monitorings der politischen Bildung einschränken. Die Studie schlägt daher Schritte vor, um diese Lücken zu schließen, und unternimmt zu diesem Zweck eigene explorativ angelegte Befragungen. So wurde für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung versucht, Daten zu den Ergebnissen politischer Bildung zu erheben. Für den Bereich Hochschule wurde eine Befragung fachlich einschlägiger Professuren durchgeführt. Für den Bereich außerschulische politische Bildung wurden Bildungsträger befragt, um wichtige Aspekte im Feld (wie Personalsituation, thematische Schwerpunkte, Formate oder Zielgruppen politischer Bildung) auf einer besseren Grundlage beleuchten und diskutieren zu können. Außerdem wurden Fragen zur Teilnahme an Veranstaltungen politischer Bildung in einer repräsentativen deutschlandweiten Befragung von Erwachsenen platziert, die in

Kooperation mit dem Deutschen Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit realisiert werden konnte.

6. *Erhebungsinterviews*: Fachgespräche mit Expertinnen und Experten aus Bildungsadministration, Bildungspraxis und Bildungsforschung dienten vor allem während der konkreten Datenerhebung und Indikatorenerstellung als zentrale Informationsquelle, um potenzielle Datenquellen zu eruieren und die Aussagekraft von Daten einordnen zu können.

In den Kapiteln zu den vier Bildungsbereichen (Kapitel 3 bis 6) und den zugehörigen Anhängen wird weiter über die verwendeten Datenquellen informiert; etwa darüber, wie im Rahmen von Datenanfragen, eigenen Befragungen und Fachgesprächen vorgegangen wurde. Darüber hinaus wird die jeweilige Datenbasis auch in der Beschreibung der einzelnen Indikatoren ausgewiesen.

2.6 Rollen- und Interessenkonflikte bei der Datengenerierung und Indikatorenkonstruktion

Der Pilotmonitor stützt sich auf bereits veröffentlichte Daten, bisher unveröffentlichte, aber verfügbare Daten sowie für die vorliegende Berichterstattung eigens erhobene Daten. Grundsätzlich gilt für alle drei Datenquellen zur politischen Bildung, dass die empirische Forschung methodisch reflektiert mit den vielfältigen, häufig nicht widerspruchsfreien Interessen von Institutionen und Organisationen umgehen muss, die Daten bereitstellen oder über die in konkreten Datensätzen Auskunft gegeben wird. Denn diese Institutionen und Organisationen können die Verfügbarkeit oder Erhebung von Daten beeinflussen.

Diese Interessen spiegeln sich in der Selektivität publizierter Datenbestände, d. h. in Entscheidungen darüber, zu welchen Gegenständen oder Fragestellungen Statistiken produziert und publiziert werden und zu welchen nicht. Was nicht erfasst wird, kann nicht dargestellt, analysiert und auch nicht bildungspolitisch adressiert werden. In vielen Bereichen der politischen Bildung fehlen beispielsweise Daten zum Ausfall von Unterrichtsstunden oder Seminaren. Auch zur Responsivität von Bildungsangeboten, etwa in Bezug auf die Interessen der Adressat/-innen oder die Partizipation von Teilnehmenden an der Gestaltung und Evaluation von Bildungsangeboten, liegen kaum Daten vor. Und selbst wenn Daten bereitgestellt werden, beeinflussen Selektionsentscheidungen, wie ein Sachverhalt ausgeleuchtet werden kann – beispielsweise, ob Unterrichtsausfall oder fachfremd erteilter Unterricht nur für Fächergruppen oder auch für einzelne Fächer ausgewiesen werden.

Auch wenn unveröffentlichte Daten zur Verfügung gestellt werden, können sich darin Verzerrungen verbergen, die aus unterschiedlichen Rollen,

Expertisen und Interessen resultieren, etwa durch selektiven Datenzugang (Beispiele in Liebig u. a. 2017). Solche Verzerrungen sind den meisten Statistiken inhärent und häufig nur schwer rekonstruierbar bzw. in ihrer Konsequenz kaum abschätzbar.

Sofern im Rahmen datengestützter Berichterstattung eigenständig Daten erhoben werden – etwa durch Fragebogenerhebungen oder Interviews –, sind zudem die Positionen der Befragten als datengegebende Akteure zu berücksichtigen und deren Interessen in Rechnung zu stellen. In der Regel handelt es sich dabei um Akteure, die Mitglieder einer Organisation sind und gleichzeitig in verschiedenen Rollen agieren.

All dies gehört zu den üblichen Herausforderungen der Beschaffung, Aufbereitung, Einordnung und Auswertung von Daten in der empirischen Sozialforschung. Datenbasierte Berichterstattung ist mit der Herausforderung konfrontiert, dass ihre Datenbasis und ihre Indikatoren potenziell Verzerrungen unterliegen. Dies gilt insbesondere für einen (Pilot-) Monitor Politische Bildung, der ein Feld mit sehr vielfältigen Interessen, Kulturen und Traditionen beschreibt. Und es gilt umso mehr, als er sich überwiegend auf Daten Dritter stützen muss.

Die Forschung für eine solche datengestützte Berichterstattung muss daher typische Spannungsverhältnisse reflektieren. Diese entstehen etwa aus Differenzen zwischen den Interessen von Organisationen und ihren Mitgliedergruppen, zwischen der Umsetzung politischer Programme und bürokratischen Eigeninteressen oder aus der Gleichzeitigkeit von Expertenrolle und Betroffenenrolle. Ähnliche Spannungen finden sich auch in der Wissenschaft, wenn beispielsweise die Rolle als Forschende mit einer Mitgliedschaft in akademischen oder anderen Interessenverbänden vereinbart werden muss oder wenn bestehende vertrauensvolle Kooperationsbeziehungen die Objektivität der Forschenden beeinflussen.

Grundsätzlich lässt sich – auch für die Bereiche der politischen Bildung – davon ausgehen, dass Organisationen und deren Leitungspersonal an Daten interessiert sind, die eine bessere Steuerung ihrer eigenen Strukturen sowie der nachgeordneten Einrichtungen und Prozesse ermöglichen. Im Einzelnen wirken jedoch auch gegenläufige Motive, wie z. B. nützliche Intransparenz zu wahren, Zuständigkeiten zu beanspruchen und aufrechtzuerhalten, Ressourcen zu legitimieren und zu reklamieren oder befürchtete Fremdsteuerung abzuwehren. Es ist somit wenig überraschend, dass auch im Feld der politischen Bildung aus Sicht der einzelnen Organisationen strategisch sensible Daten existieren.

Mögliche Spannungen in diesen Zusammenhängen lassen sich als Informationsdilemmata darstellen. Einerseits haben alle Akteur/-innen ein Interesse an einer möglichst hohen Transparenz durch Daten und Indikatoren, die akteursübergreifend das eigene Handlungsfeld beschreiben. Andererseits ist bei vielen Akteuren Zurückhaltung zu erwarten, wenn die Transparenz der eigenen Organisation oder Position zum Nachteil gereicht. Dies erfordert von Forschenden ein hohes Maß an Sensibilität im Umgang mit Gesprächspartner/-innen aus den jeweiligen Organisationen. Zugleich stehen sie vor der Aufgabe, die erhobenen Daten und konstruierten Indikatoren kritisch auf mögliche implizite Interessenverzerrungen zu prüfen. Der Pilotmonitor tritt möglichen Verzerrungen entgegen, indem er sie schon bei der Datenerhebung reflektiert, möglichst viele Datenquellen aus unterschiedlichen Perspektiven einbezieht und Datenlücken transparent macht.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Oberle, Monika/Heijens, Marie/Hellmich, Simon N./Hulkovych, Valeriia/Huschle, Lucy/Wasenitz, Stella (2025): Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In: Albers, Andrea/Jude, Nina (Hrsg.): Blickpunkt Bildungsmonitoring. Bilanzen und Perspektiven, Weinheim, S. 263–277.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, S. 1–28. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.3278/6001820iw.
- Brunner, Martin/Keller, Ulrich/Wenger, Marina/Fischbach, Antoine/Lüdtke, Oliver (2018): Between-school variation in students' achievement, motivation, affect, and learning strategies: Results from 81 countries for planning group-randomized trials in education. In: Journal of Research on Educational Effectiveness, Jg. 11, Nr. 3, S. 452–478. Verfügbar unter: doi.org/10.1080/19345747.2017.1375584.
- Busemeyer, Marius R./Garritzmann, Julian L./Neimanns Erik (2020): A Loud but Noisy Signal? Public opinion and education reform in Western Europe, Cambridge. Verfügbar unter: doi.org/10.1017/9781108777896.
- Ditton, Hartmut (2017): Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In: Steffens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend, Helmut (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Münster/New York, S. 59–84.
- European Commission (2023): Education and Training Monitor 2024. Comparative Report, Luxembourg. Verfügbar unter: doi.org/10.2766/936303.
- Hattie, John A. C. (2008): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London/New York. Verfügbar unter: https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf.
- Kerst, Christian/Wolter, Andrä (2020): Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. In: Hermann Josef Abs/Harm Kuper/Renate Martini (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, Berlin, Toronto, S. 79–113. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:18990.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland, Münster. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:28666.
- Liebig, Stefan/Matiaske, Wenzel/Rosenbohm, Sophie (Hrsg.) (2017): Handbuch Empirische Organisationsforschung. Wiesbaden.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda,

- Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, Weinheim, S. 47–70.
- Markiewicz, Anne/Patrick, Ian (2016): Developing monitoring and evaluation frameworks. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D. C.
- Meyer, Wolfgang/Zierke, Niklas (2022): Monitoring. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch für Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung, 2. Auflage, Münster, S. 81–111.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Zürcher, Ivo (Hrsg.) (2024): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, Berlin, Toronto. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:28694.
- Wurster, Sebastian/Feldhoff, Tobias (2019): Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive. Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 65, Nr. 1, S. 24–39. Verfügbar unter: doi.org/10.25656/01:23925.



Simon Niklas Hellmich

3. Allgemein- und berufsbildende Schule (S)



3.1 Einleitung

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

Vergleichsperspektiven

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



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

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

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

Schwerpunkte und Limitationen

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

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



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

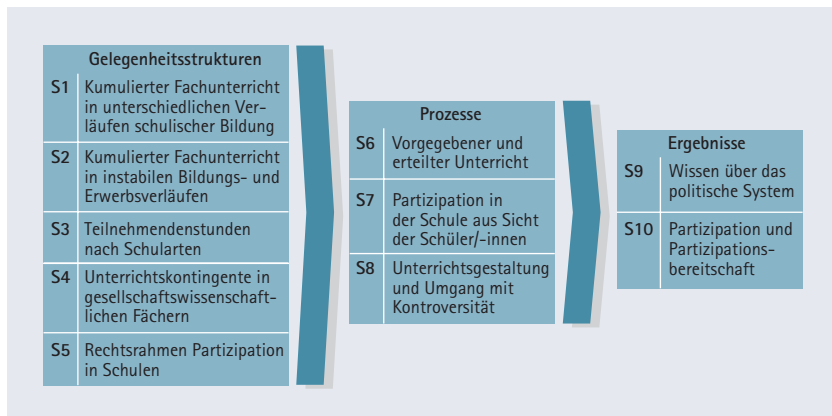
Die Eigenschaften von *Bildungsprozessen*, wie beispielsweise das Portfolio der angewendeten Unterrichtsmethoden oder die Erfahrungen der Lernenden mit der Kultur des sozialen Umgangs in der Schule, sind für die empirische Forschung gegenwärtig noch schwerer zugänglich. Gleiches gilt für *Bildungsergebnisse*,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

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

Indikatoren im Überblick

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

3.2 Indikatoren

S1 – Kumulierte Stunden Fachunterricht in unterschiedlichen Verlaufsmustern schulischer Bildung

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

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

Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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



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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

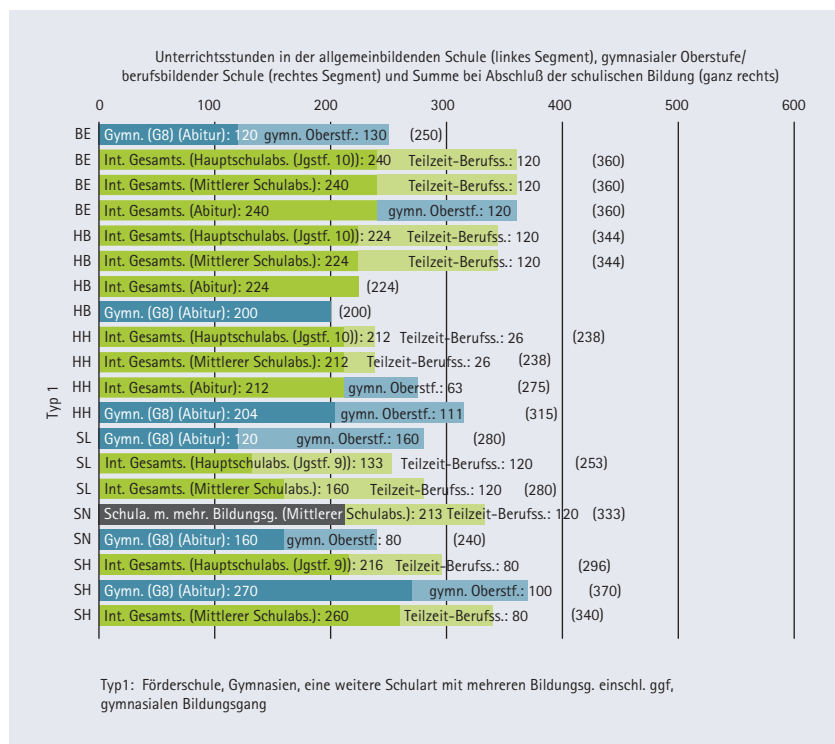
Nicht einbezogen wird in dieser Betrachtung die Mobilität zwischen den Schularten. In der 7. bis 9. Jahrgangsstufe wechselten im Jahr 2022 bundesweit 4,2 % der Lernenden zwischen den Schularten. Am häufigsten in Rheinland-Pfalz (7,1 %), am seltensten in Sachsen (2,2 %). Wechsel zwischen Bildungsgängen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

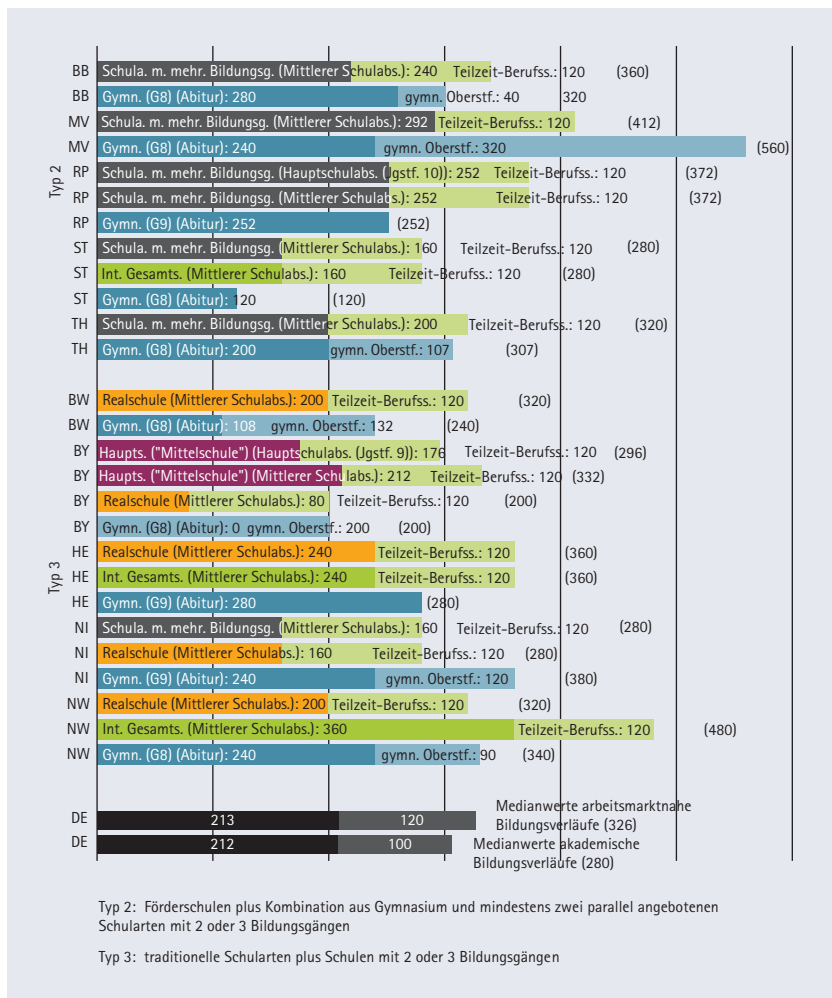
Neben einem Vergleich auf der Ebene der Bundesländer, der beleuchten soll, inwieweit diese den Anspruch eines egalitären Zugangs zu politischer Bildung verwirklichen, bildet der Indikator auch einen Vergleich der Typen von Schulsystemen ab. Im Zuge der Neujustierung des Sekundarschulbereichs sind in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

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

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

► Abb. S1-1 Kumulierter vorgesehener Fachunterricht im Ankerfach der politischen Bildung in häufigen, typisierten schulischen Bildungsverläufen, in Unterrichtsstunden





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

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

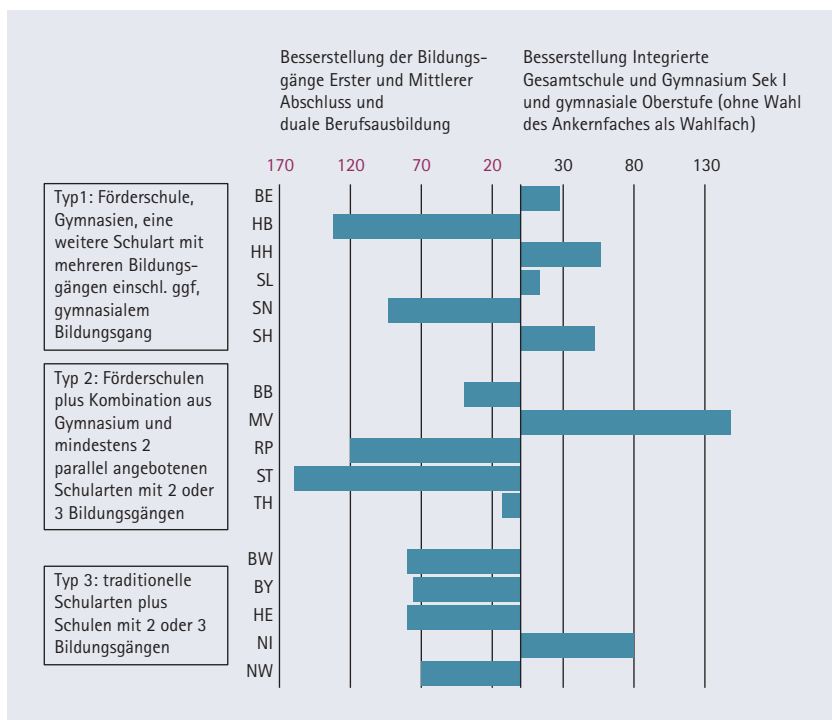
Für Gesamtdeutschland ergibt sich ein Medianwert von 326 zu erteilenden Stunden in *arbeitsmarktnahen* Bildungsverläufen im Vergleich zu 280 in den Schullaufbahnen, die in ein Abitur und ein Studium münden. Auf der Ebene einzelner

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

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

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

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

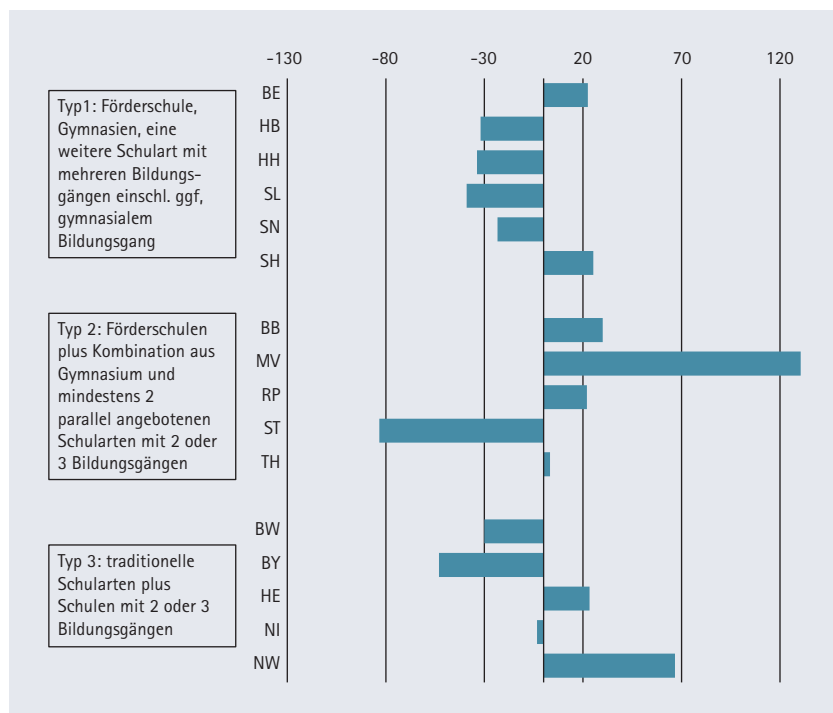


Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, Startkohorte 4 NEPS, Statistischer Bericht Schuljahr 2022/2023 des Statistischen Bundesamtes, eigene Berechnung

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

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

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



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

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

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

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

Ausgewählte Ergebnisse:

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



S2 – Kumulierte Stunden Fachunterricht in instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen

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



Kennziffern:

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

Datenquellen:

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

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



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

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

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



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

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



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

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

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



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

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

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

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

Ausgewählte Ergebnisse

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



S3 – Teilnehmendenstunden nach Schularten

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



Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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



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

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

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

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

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

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

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

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

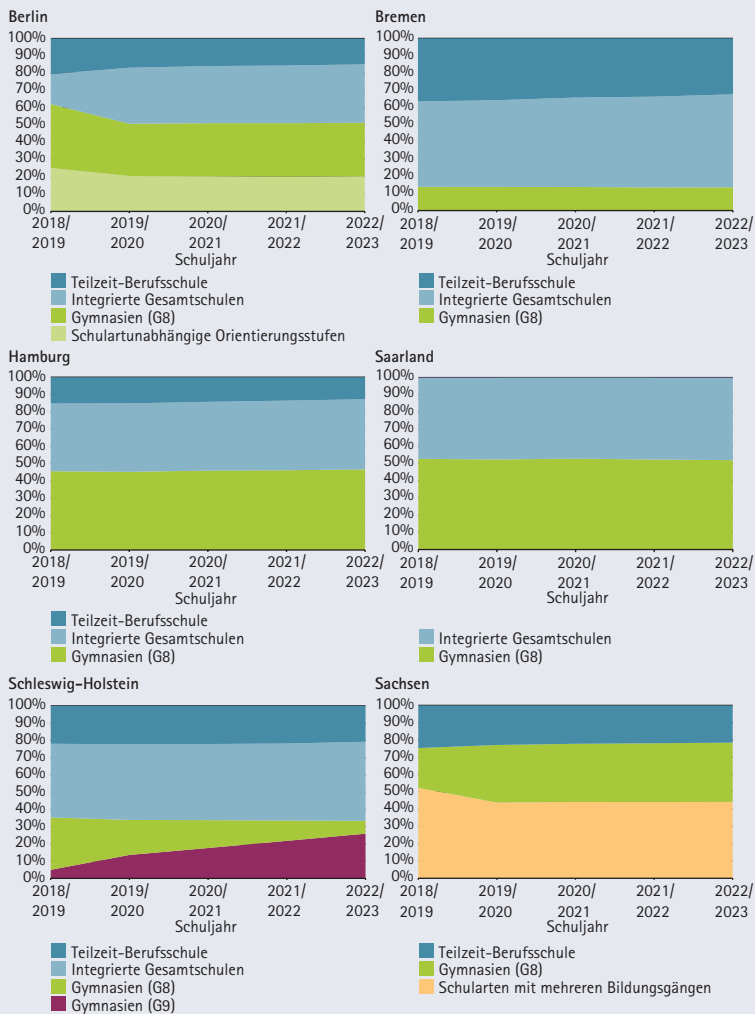


Ausgewählte Ergebnisse

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

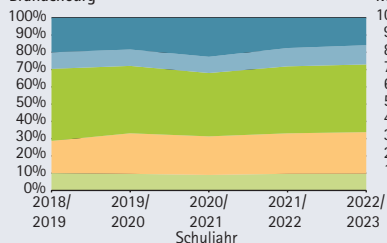
► **Abb. S3-1** Anteil der Schularten an der Gesamtzahl der erteilten Teilnehmendenstunden im Ankerfach der politischen Bildung, in Prozent

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



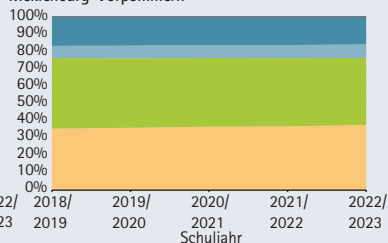
Typ2: Förderschulen plus Kombination aus Gymnasium und mindestens zwei parallel angebotenen Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen

Brandenburg



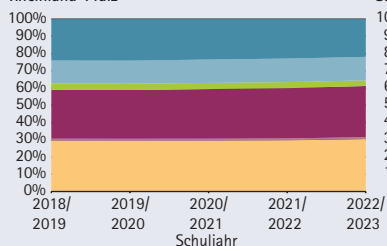
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Kl. 7-10)
- Schulartenunabhängige Orientierungsstufen

Meklenburg-Vorpommern



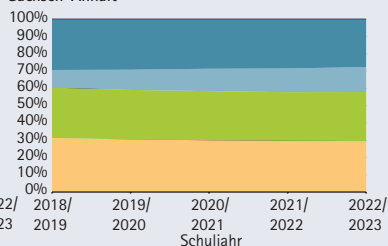
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Rheinland-Pfalz



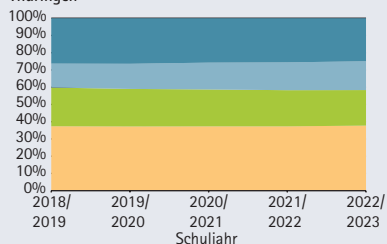
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

Sachsen-Anhalt



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

Thüringen

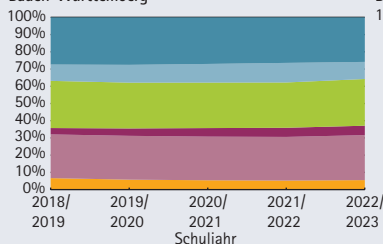


- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen

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

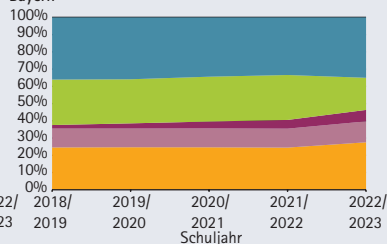
Typ 3: traditionelle Schularten plus Schulen mit zwei und/oder drei Bildungsgängen

Baden-Württemberg



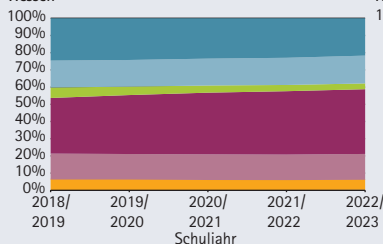
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen

Bayern



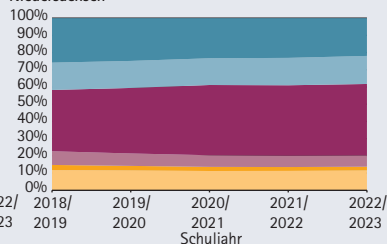
- Teilzeit-Berufsschule
- alle anderen Gymnasien (G8)
- Humanistische Gymnasien (G9)
- Schularten mit mehreren Bildungsgängen
- Realschulen
- Hauptschulen

Hessen



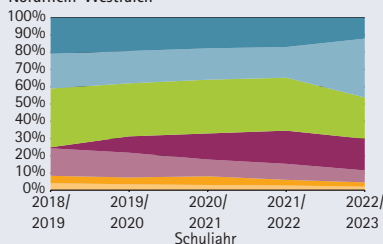
- Teilzeit-Berufsschule
- Integrierte Gesamtschulen
- Gymnasien (G8)
- Gymnasien (G9)
- Realschulen
- Hauptschulen

Niedersachsen



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

Nordrhein-Westfalen



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

S4 – Unterrichtskontingente in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

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

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



Kennziffern:

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

Datenquellen:

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

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

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



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

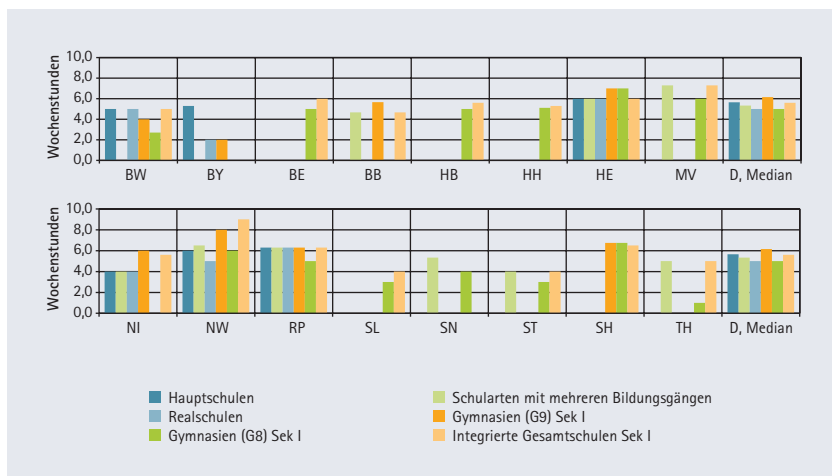
Wie bei den Indikatoren S1 bis S3 ignoriert auch S4 Optionen einer Ausweitung des Fachunterrichtes im Ankerfach in der Sekundarstufe I. Die Berechnung der Wochenstunden in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe weicht aber davon ab. Hier werden nun zwei Muster der Kursbelegung zugrunde gelegt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



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

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

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



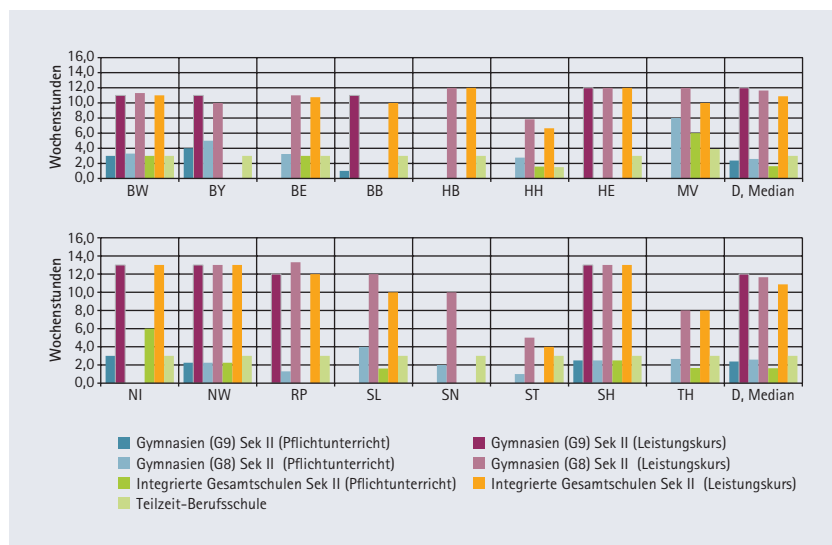
Datenquelle: Stundentafeln der Bundesländer Schuljahr 2022/2023, eigene Berechnung

Schularten- und länderspezifische Unterschiede

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

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

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



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

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

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

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

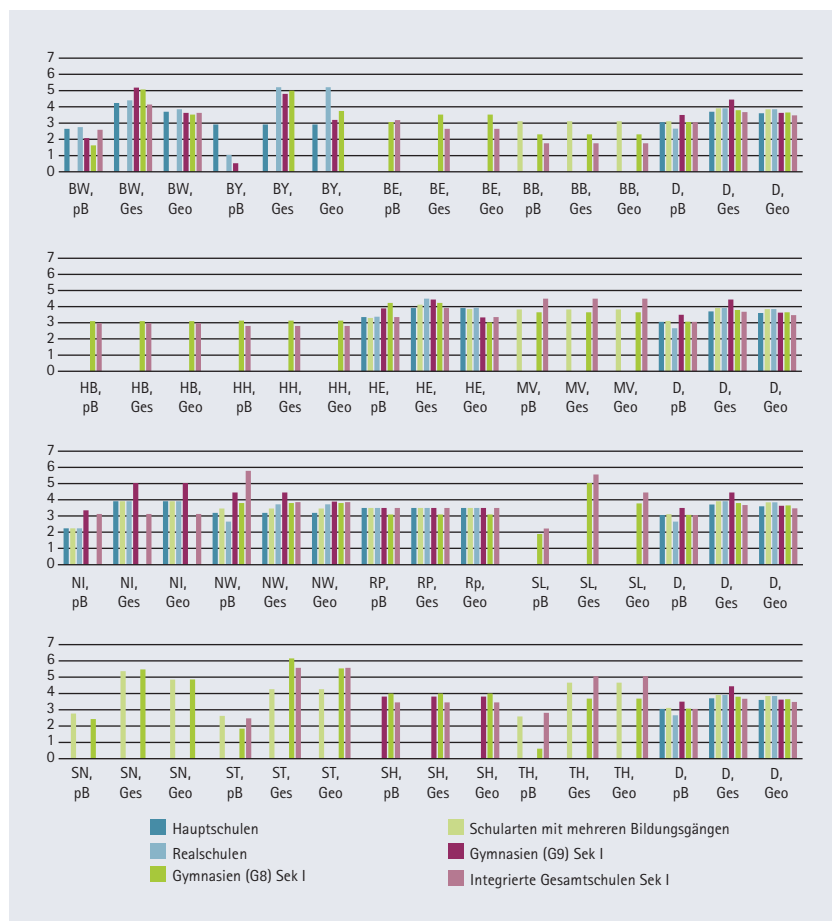
Die Betrachtung der Sekundarstufe II ohne Berufsschule unterstreicht zunächst die Bedeutung der Wahlmöglichkeiten (siehe Abb. S4-2). Das für das Ankerfach vorgesehene obligatorische Wochenstundenkontingent kann fast verdoppelt werden, wenn das Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau, d.h. als Leistungskurs,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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

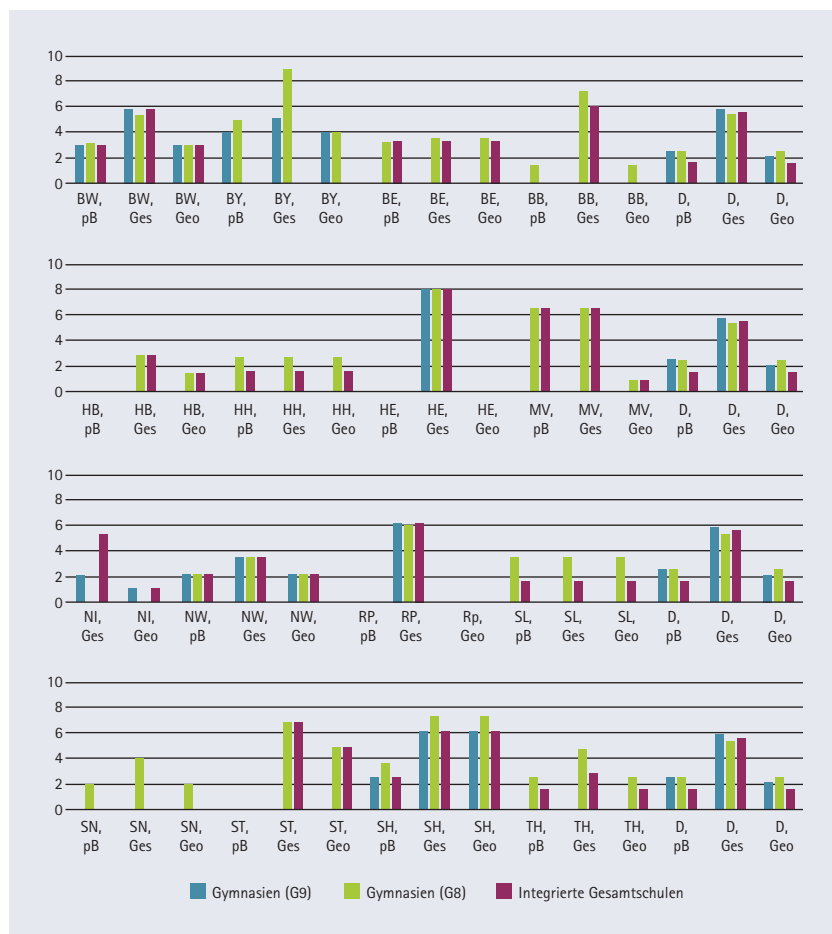
6 Hessisches Kultusministerium: Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO), 20.06.2009, mehrfach geändert durch Artikel 15 des Gesetzes v. 18. März 2021, GVBl. 2021, S. 166.

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

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

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

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



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

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



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

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

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



Ausgewählte Ergebnisse:

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

S5 – Rechtsrahmen für die Partizipation in der Schule

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

Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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

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



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

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

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

Vier Ebenen schulischer Partizipation

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

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

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

Partizipationsmodi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 Der Indikator bildet den Rechtsstand des Sommers 2022 ab.

Partizipation auf individueller Ebene

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

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

Partizipation auf der Ebene der Klasse

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



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

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

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

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

Partizipation auf der Ebene der Schule

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

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

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



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

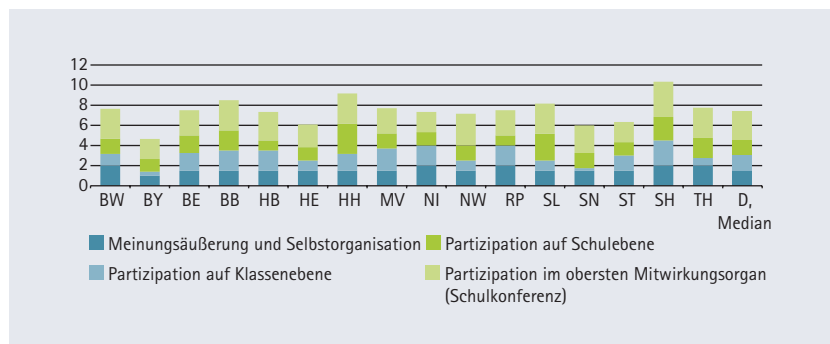
Partizipation im obersten Mitwirkungsorgan der Schule

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

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

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

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



Datenquelle: Schulgesetze und Verordnungen der Länder, eigene Auswertung

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

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

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

Ausgewählte Ergebnisse:

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



S6 – Vorgeschriebener und erteilter Unterricht

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



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



Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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

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

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

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

Stundentafelkontingente und real erteilter Unterricht



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lehrbefähigungen, Unterrichtszeiten und fachfremder Unterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Ausgewählte Ergebnisse:

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

S7 – Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler/-innen

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

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

Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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

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



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

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



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

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

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

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

Datenquelle: Deimel u. a. 2024

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

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

Ausgewählte Ergebnisse:



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

S8 – Unterrichtsgestaltung und Umgang mit Kontroversität

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



Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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

Die Lehrkräfte gaben Auskunft über zwei Charakteristika ihrer Unterrichtspraxis:

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

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

Ergebnisse zu Lehr-Lernmethoden



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

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

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

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

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

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

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

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

Ergebnisse zum Umgang mit Kontroversität

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

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

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

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

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

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

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

Datenquelle: Hahn-Laudenberg / Abs 2024

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

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

Ergebnisse zum Unterrichtsklima aus Sicht der Lernenden

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

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

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

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

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

Datenquelle: Hahn-Laudenberg / Abs 2024

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

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

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

Datenquelle: Hahn-Laudenberg / Abs 2024

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

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

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

Ausgewählte Ergebnisse:

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



S9 – Wissen über das politische System

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



Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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

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

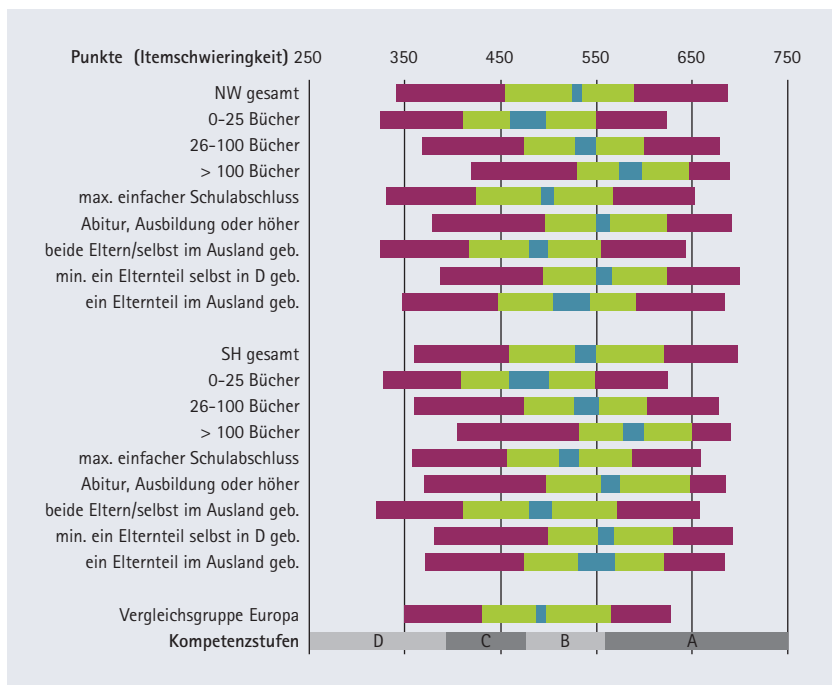


Abbildung S9-1 fasst die Ergebnisse des Tests für die beiden Bundesländer zusammen. Auf einer auf ICCS 2009 basierenden, auf einen internationalen Mittelwert von 500 standardisierten Skala erreichen Lernende in Nordrhein-Westfalen einen Mittelwert von 524 Skalenpunkten. Sie schneiden statistisch signifikant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

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

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

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



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

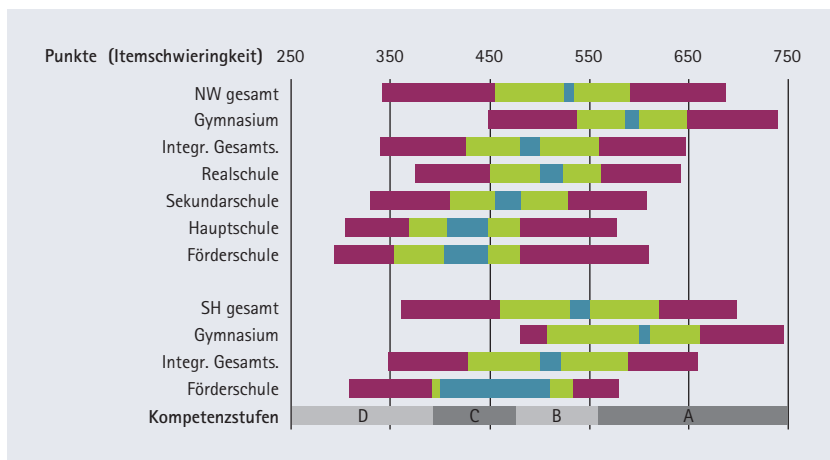
Die Daten der ICCS 2022 lassen weder in Nordrhein-Westfalen noch in Schleswig-Holstein signifikante Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* in Bezug auf ihr politisches Wissen erkennen (Hahn-Laudenberg u. a. 2024: 70). Im Bericht 2016 waren in Nordrhein-Westfalen bessere Werte bei Mädchen gemessen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

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

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

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

► Abb. S9-2 Politisches Wissen und Schulbesuch



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

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

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

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

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

Ausgewählte Ergebnisse:

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



S10 – Partizipation und Partizipationsbereitschaft

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

Kennziffern:

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

Datenquellen:

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



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

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



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

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

Ergebnisse

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

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

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

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

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

Datenquelle: Deimel u.a. 2024

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

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

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

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

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

Datenquelle: Deimel u. a. 2024

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

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

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

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

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

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

Datenquelle: Deimel und Hahn-Laudenberg 2024

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

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

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

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

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



Ausgewählte Ergebnisse:

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

3.3 Fazit

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

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

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

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



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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Lucy Huschle, Hermann Josef Abs

4. Hochschule (H)

4.1 Einleitung

Hochschulen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch Stätten der politischen Sozialisation. Sie tragen damit zur Entwicklung und Resilienz demokratischer Systeme bei (vgl. Celio u.a. 2011; Yang/Hoskins 2020; Scott 2022). Studierende an Hochschulen erwerben neben fachlichen Kompetenzen auch die Fähigkeit zu kritischem Denken, entwickeln ein ethisches Bewusstsein und lernen, soziale Verantwortung zu übernehmen. All dies ist essenziell für die aktive Teilnahme an demokratischen Prozessen und die Förderung einer lebendigen und resilienten Demokratie (vgl. Bergan u.a. 2016; Bergan u.a. 2023).

Brooks u.a. (2020) betonen in ihrer Interviewstudie mit Studierenden aus sechs europäischen Ländern, dass die Studierenden die Hochschule als wichtigen Ort ansehen, um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten für politische Partizipation weiterzuentwickeln. Gleichzeitig ist an der Hochschule, wie im schulischen Bereich der politischen Sozialisation, die akademische Prägung des Elternhauses entscheidend für das Interesse und die Motivation zur politischen Partizipation von Heranwachsenden und jungen Erwachsenen (vgl. Lübcke u.a. 2018; Oberle u.a. 2023).

Trotz dieser Bedeutung ist die Hochschulbildung im Kontext bisheriger Bemühungen einer datenbasierten Berichterstattung zum Feld der politischen Bildung in Deutschland weitgehend unbearbeitet geblieben. Im Rahmen des Pilotmonitors wurde das Feld der politischen Bildung an Hochschulen in Deutschland systematisch empirisch untersucht. Um die Indikatoren H1 bis H11 besser einordnen zu können, wird zunächst der Bezugsrahmen politischer Bildung an Hochschulen aufgespannt.

Organisationssoziologische Perspektive

Wie bereits ausgeführt, spielen Hochschulen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, der demokratischen Herausforderung zu begegnen, allgemeinverbindliche Entscheidungen zu treffen, die die Interessen und Bedürfnisse einer vielfältigen Gesellschaft widerspiegeln. Es ist daher entscheidend, dass Hochschulen nicht nur fachliche Kompetenzen fördern, sondern auch die politische und soziale Verantwortung ihrer Studierenden.

Die Hochschulbildung ist jedoch durch vielfältige Interessen und Zielsetzungen geprägt, die nicht immer mit den Prinzipien einer fundierten politischen Bildung übereinstimmen. Aus organisationssoziologischer Perspektive lässt sich beobachten, dass die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Hochschulen oftmals andere Prioritäten setzen, wie etwa Forschungsexzellenz oder wirtschaftliche Effizienz (vgl. Bargel 2010; Bremer/Lange-Vester 2022).

Vor diesem Hintergrund sind die unterschiedlichen Rollen der Studierenden in den Blick zu nehmen: Als Bürger/-innen haben sie politische Rechte und Pflichten. Politische Bildung soll sie befähigen, diese besser wahrzunehmen und zu gestalten. Gleichzeitig werden sie durch ihre fachliche Ausbildung als angehende Expertinnen und Experten in die Lage versetzt, (künftig) selbst einen besonderen Beitrag zur Gestaltung demokratischer Prozesse zu leisten und jene zu bilden, die an diesen Prozessen teilnehmen (vgl. Schenke 2020). Damit Studierende dieser Doppelrolle gerecht werden können, bedarf es einer sorgfältigen Abwägung zwischen individuellen Bildungszielen und gesellschaftlicher Verantwortung der Hochschulen.

Lerngelegenheiten politischer Bildung

Das Feld der politischen Bildung an der Hochschule kann auf verschiedene Weise kartiert und systematisiert werden. Beschreibt man das Feld zunächst aus der Perspektive der Lerngelegenheiten politischer Bildung, so lässt sich festhalten, dass Hochschulen vielfältige Zugänge und Gelegenheiten zur politischen Bildung bieten, die sich in formale, non-formale und informelle Lerngelegenheiten unterteilen lassen (vgl. Johnson/Majewska 2022).

Zu den *formalen* Aktivitäten politischer Bildung gehören alle curricular verankerten Angebote. Dazu zählen insbesondere die Qualifikationswege zu künftiger Politiklehrkräfte sowie Lehrender in der außerschulischen politischen Bildung. Diese formalen Angebote können wiederum in Pflichtkurse und Wahlpflichtkurse differenziert werden, die im Rahmen einschlägiger Studiengänge zur Erlangung eines Hochschulzertifikats erforderlich sind.

Non-formale Bildung umfasst Angebote, welche die Hochschule bewusst als politische Bildungsveranstaltungen gestaltet, die aber nicht curricular verankert und somit nicht zum Erwerb eines Hochschulzertifikats erforderlich sind. Die Teilnahme an non-formalen Angeboten wie ausgewählte Veranstaltungen des Studium Generale und Service Learning ist freiwillig.

Informelle Lerngelegenheiten ergeben sich aus Erfahrungen, die nicht explizit als politische Bildungsveranstaltungen geplant sind, aber politische Bildungsprozesse fördern. Dazu zählt die politische Kultur der Hochschule, die sich in studentischem Engagement, gesellschaftspolitischen Veranstaltungen und der Initiierung von Partizipation manifestiert, die nicht in den Grenzen der Hochschule verbleiben muss. Weiterhin bietet die studentische Selbstverwaltung und Hochschulpolitik eine Vielzahl von informellen politischen Lerngelegenheiten.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Indikatoren liegt auf der formalen Bildung, insbesondere auf der Ausbildung von Studierenden, die später als Lehrkräfte im Feld der politischen Bildung agieren. Grund für diese Auswahl ist, dass die Indikatoren zur formalen Bildung für politische Entscheidungsprozesse unmittelbar relevant sind und für diese aktuell die aussagekräftigsten Daten zur Verfügung stehen. Zwar wurden vereinzelt auch Kennziffern zur non-formalen und informellen Bildung aufgenommen (vgl. z. B. politisches Engagement von Studierenden in H10). Dennoch bleiben diese beiden Zugänge zu Lerngelegenheiten weitgehend Desiderate, die im Rahmen dieses Pilotmonitors nur begrenzt bearbeitet werden konnten.

Studierendengruppen im Kontext politischer Bildung

Mit Fokus auf die formalen Lerngelegenheiten lassen sich zwei zentrale Gruppen Studierender identifizieren. Die erste Gruppe bilden jene Studierenden, für die politische Bildung ein Hauptmerkmal ihrer zukünftigen Berufstätigkeit sein wird und damit auch ein Schwerpunkt ihres Studiums, das sie auf diese Berufstätigkeit vorbereitet. Zu dieser Gruppe gehören insbesondere die Studierenden des Lehramts Politik/ Sozialwissenschaften – nachfolgend als *Lehramtsstudierende im Ankerfach der politischen Bildung* bezeichnet. Hinzu kommt eine Gruppe Studierender, die in unterschiedlichen Studiengängen zu einem kleineren Teil auch professionell für Fragestellungen Politischer Bildung sensibilisiert werden soll. Dies sind vor allem die *Lehramtsstudierenden aller Schulfächer* sowie *fachwissenschaftliche Studierende in affinen Fächern*, die sich zumindest teilweise für die Arbeit in der (außerschulischen) politischen Bildung qualifizieren können, wie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Studierende der Sozialen Arbeit oder Studierende der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften. Von diesen Gruppen abgrenzbar sind Studierende jener Fächer, die allenfalls durch non-formale Angebote und informelle Gelegenheiten der

Hochschule mit politischer Bildung in Berührung kommen. Hierzu zählen beispielsweise Studierende der Technik-, Medizin- und Naturwissenschaften, in deren Studiengängen politische Bildung nicht curricular verankert ist.

Um ein besseres Verständnis der nachfolgenden Indikatoren zu gewährleisten, werden in den folgenden drei Abschnitten einige zentrale Rahmenbedingungen politischer Bildung in den Lehramtsstudiengängen im Ankerfach der politischen Bildung, den Lehramtsstudiengängen aller Schulfächer sowie den affinen fachwissenschaftlichen Studiengängen skizziert.

Wie bereits erläutert, konzentrieren sich die vorliegenden Indikatoren auf die formale Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte sowie außerschulischer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Nur sofern Daten entsprechend den Datenanforderungen (Kapitel 2.6) verfügbar waren, wurden Vergleiche mit anderen Studierendengruppen angestellt (so beispielsweise in H8 zu soziodemografischen Merkmalen von Studierenden und in H9 zu den politischen Orientierungen; vgl. Abb. 4-1).

Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung

Im Rahmen des Fachstudiums für das Ankerfach der politischen Bildung werden zukünftige Politiklehrkräfte qualifiziert und damit rückt politische Bildung in den Fokus der Ausbildung. Im Jahr 2008 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) erstmals einen Beschluss über *ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2024). Der Beschluss enthält auch ein fachspezifisches Kompetenzprofil für das Fach Sozialkunde / Politik / Wirtschaft, das sich aufteilt in ein Kompetenzprofil für die Sekundarstufe I und eines für die Sekundarstufe II. Demzufolge sollen Absolvierende über fundierte Kenntnisse in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften sowie in den dazugehörigen Fachdidaktiken verfügen. Genauer soll ein umfassendes Verständnis sozialwissenschaftlicher Konzepte, Theorien und Methoden die Grundlage bilden, um gesellschaftliche und ökonomische Probleme analysieren sowie fundierte Urteile abgeben zu können und um diese in eine fachdidaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu übersetzen (vgl. ebd.: 58 ff.). Der integrative Ansatz des Fachs spiegelt sich demnach nicht nur in der Studienstruktur, sondern idealerweise auch in den Kompetenzen wider, die während des Studiums erworben werden sollen (vgl. May 2022: 161). Der Beschluss enthält zudem die offen gehaltene Formulierung, dass die inhaltlichen Vorgaben von den Bundesländern und Hochschulen unterschiedlich akzentuiert werden können. Eine

individuelle Akzentsetzung der einzelnen Hochschulen zeichnet sich tatsächlich in der Realität deutlich ab. An deutschen Schulen gibt es kaum ein Unterrichtsfach, das in so vielfältigen disziplinären Zuschnitten verankert ist wie die politische Bildung. In der Gesamtschau liegt ein äußerst komplexes Kompetenzprofil der KMK vor, das auf Länderebene weiter differenziert werden kann und wird.

Das Lehramtsstudium für das Ankerfach der politischen Bildung wird in mehreren Indikatoren aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. In Indikator H1 werden zunächst die Anteile der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie bildungswissenschaftlichen Studieninhalte an den verschiedenen Hochschulstandorten herausgearbeitet, während in H2 die Studienausrichtung und -organisation analysiert werden. In den Indikatoren H7 und H10 wird die zahlenmäßige Entwicklung der Studierenden und Absolvierenden im Ankerfach untersucht.

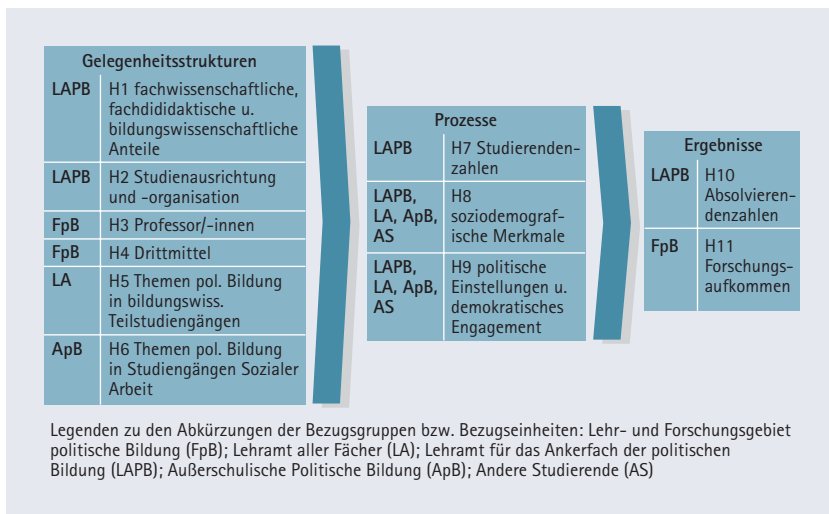
Lehramtsstudierende aller Fächer

Über die Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung hinaus wird auch betrachtet, wo Lehramtsstudierende aller Fächer mit politischer Bildung in Berührung kommen. Schließlich ist die Demokratiebildung als gesetzlich verankerte „Querschnittsaufgabe“ für alle Lehrkräfte definiert (KMK 2018: 4).

Um alle zukünftigen Lehrkräfte auf die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung vorzubereiten, kann man curricular beim bildungswissenschaftlichen Anteil des Lehramtsstudiums ansetzen. Dieser besteht aus fächerübergreifenden Modulen, die alle angehenden Lehrkräfte durchlaufen müssen. Entsprechend können in diesem Rahmen auch die grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die alle Lehrkräfte benötigen, um zur politischen Bildung in Schulen beizutragen. Die ständige wissenschaftliche Kommission der KMK empfiehlt vor diesem Hintergrund, die Demokratiebildung im bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrkräftebildung für alle Lehrkräfte verbindlich zu verankern (vgl. SWK 2024).

Die KMK verabschiedete bereits im Jahr 2004 und erneut in überarbeiteter Form 2019 Standards zur Lehrkräftebildung in den Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2019). Diese definieren die zentralen Kompetenzen, die für die Ausbildung und den Berufsalltag aller Lehrkräfte gleichermaßen bedeutsam sind. Damit dienen sie als bundesweit einheitliche Regelstandards

► **Abb. 4–1** Grafische Übersicht der Indikatoren und Bezugsgruppen im Bildungsbereich Hochschule



im bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums und sollten zugleich als Referenzpunkt für eine Evaluation der Lehrkräftebildung dienen, wie sie ursprünglich von der KMK geplant war (vgl. KMK 2019: 2). Dem Postulat der Querschnittsaufgabe gemäß sind darin die Kenntnis, Reflexion und Vermittlungsfähigkeit von demokratischen Werten und Normen als Teil der universitären Lehrkräftebildung vorgesehen.

Indikator H5 betrachtet die für alle Lehrämter curricular verankerten Themen Politischer Bildung nach Bundesländern. In den Indikatoren H8 und H9 werden soziodemografische Merkmale und politische Orientierungen der Lehramtsstudierenden mit anderen Studierendengruppen verglichen (vgl. Abb. 4-1).

Fachwissenschaftliche Studierende in affinen Fächern

Neben den Studierenden schulischer politischer Bildung werden an den Hochschulen auch jene Studierenden ausgebildet, die später im Feld der außerschulischen politischen Bildung als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren tätig sein werden. Zwar gibt es einzelne Hochschulstudiengänge (z. B. einen Masterstudiengang „Civic Education. Demokratietarbeit in der digitalisierten Gesellschaft“

an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena) oder Teilstudiengänge (z. B. einen Teilstudiengang der politischen Bildung im Rahmen des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg Essen), die explizit für außerschulische politische Bildung ausbilden. Diese Studiengänge bringen jedoch nur eine sehr begrenzte Anzahl an einschlägigen Absolventinnen und Absolventen hervor. Die überwältigende Mehrheit der außerschulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kann also nicht durch diese Studiengänge qualifiziert worden sein. Stattdessen haben sie sich entweder während des Studiums in der Praxis qualifiziert oder sind als Quereinsteigende in den Bereich der politischen Bildung gelangt – tendenziell aus fachlich affinen Fächern wie Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften oder der Sozialen Arbeit (vgl. für weiterführende Informationen Indikator A6: Bildungspersonal außerschulischer politischer Bildung). Im Rahmen der Arbeit am vorliegenden Pilotmonitor konnte kein empirischer Zugang ausgemacht werden, der es zugelassen hätte, alle explizit außerschulischen Studienangebote zu identifizieren. Im Indikator H6 werden deshalb exemplarisch für das Feld der außerschulischen politischen Bildung die Curricula grundständiger Studiengänge der Sozialen Arbeit in Deutschland hinsichtlich ihrer thematischen Bezüge zur politischen Bildung untersucht. In den Indikatoren H8 und H9 werden die soziodemografischen Merkmale und politischen Orientierungen der fachwissenschaftlichen Studierenden in den Sozialwissenschaften und der Politikwissenschaft mit denen anderer Studierendengruppen verglichen.

Lehrende im Fachgebiet Politische Bildung

Da Kompetenzen nicht nur von Studierenden erworben, sondern auch von Lehrenden vermittelt werden müssen, liegt es nahe, neben den Studierenden- und Studierendengruppen mit curricularen Berührungspunkten zur politischen Bildung auch die Lehrenden – also das Bildungspersonal – in den Blick zu nehmen. Dabei fällt der Fokus zunächst auf die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die das Fachgebiet politische Bildung enthält und hinsichtlich der Anzahl der Professor/-innen die größte Fächergruppe ist. Im Jahr 2022 betrug der Anteil dieser Professor/-innen an der Summe der Vollzeitäquivalente¹

1 Das Vollzeitäquivalent wird als Maßgröße verwendet, um besetzte Stellenanteile unabhängig von der Anzahl der beschäftigten Personen zu erfassen.

aller Professor/-innen an deutschen Hochschulen knapp 30 %. Die Studierenden in diesen Fächern machten hingegen im Wintersemester 2022/2023 mit über 1,1 Millionen Studierenden einen Anteil von 38,8 % an der Gesamtstudierendenschaft in Deutschland aus (Statistisches Bundesamt 2023a, 2023c). Die Gesamtheit des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals in der Fächergruppe repräsentierte hingegen nur 11,9 % der summierten Vollzeitäquivalente aller entsprechend beschäftigten Personen (Statistisches Bundesamt 2023a).

Von diesen insgesamt 49 083 Vollzeitäquivalenten des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der Fächergruppe entfallen auf das Fach Politikwissenschaft 6,5 % und auf Sozialwissenschaften/Soziologie 7,9 %, zusammen sind dies also 14,4 % (Statistisches Bundesamt 2023a). Der Anteil der Studierenden dieser Fächergruppe lag im Wintersemester 2022/2023 darunter: nur 2,9 % aller Studierenden der Fächergruppe studierten Politikwissenschaft, 4,0 % Sozialwissenschaften/Soziologie (Statistisches Bundesamt 2023b).

Dem Fachgebiet politische Bildung, das im Rahmen der Struktur des Statistischen Bundesamtes Teil des Fachbereichs Politikwissenschaft ist, waren im Jahr 2022 nach Angaben des Statistischen Bundesamtes insgesamt 16 Professuren und 69 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende zuzuordnen (siehe Erläuterung H0-1 Annex). Ein Blick in Listen zu aktiven Professuren, die von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Fachstelle Politische Bildung geführt werden (bpb 2023; Transfer für Bildung e. V. 2024), zeigt jedoch, dass die Anzahl der im Feld tätigen Professor/-innen (und damit auch der Mitarbeitenden insgesamt) in der Erfassung des Statistischen Bundesamtes systematisch unterschätzt wird.

Um aussagekräftige Daten über das Fachgebiet zu gewinnen, wurde eine standardisierte Befragung von Professor/-innen der politischen Bildung durchgeführt. Die aus dieser Befragung gewonnenen Daten ermöglichten es, verschiedene Kennziffern zur Situation der Professor/-innen im Fachgebiet zu entwickeln, die in zwei Indikatoren (H3, H4) zusammengefasst wurden.

Forschung im Fachgebiet Politische Bildung

Die Forschung zur politischen Bildung an Hochschulen ist vielfältig und lässt sich nach Petrik (2015) grob in folgende Hauptströmungen unterteilen: Forschung 1) zu den Grundlagen der politischen Bildung, 2) zu Voraussetzungen und Bedingungen für gelungene Vermittlung, 3) zu Prozessen des Lehrens und Lernens sowie 4) zu Ergebnissen der politischen Bildung.

Henkenborg (2005) betont, dass sich die Politikdidaktik seit den frühen 1990er-Jahren zunehmend empirisch ausgerichtet hat, wobei zunächst ein qualitativ-empirisches Forschungsparadigma entstanden ist. Qualitative Forschung untersuchte etwa die subjektive Wahrnehmung des Unterrichts aus Perspektive der Schüler/-innen, oder die Ausarbeitung fachdidaktischer Handlungstheorien im Unterrichtsgeschehen sowie subjektive Politikkonzepte der Lernenden. Quantitative Untersuchungen erforschten hingegen stärker politisches Wissen, Fachkonzepte und Politikbilder der Schüler/-innen sowie Einflussfaktoren auf politische Bildung und Lernumgebungen (vgl. Henkenborg 2015).

Im Vergleich zu qualitativen Methoden ist die quantitative Forschung in der Politikdidaktik bisher weniger stark vertreten (vgl. Weißeno 2018 und 2012; Biedermann/Reichenbach 2009). Quantitative Forschungsansätze gewinnen jedoch an Bedeutung, auch als Reaktion darauf, dass die Bildungspolitik seit den späten 1990er Jahren zunehmend den Anspruch vertritt, sich an Evidenzorientierung auszurichten (vgl. Kapitel 1.4). Primär geht es darum, sich bei schulpolitischen und pädagogischen Entscheidungen an wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen zu orientieren, die etwa über Schulleistungsstudien wie PISA als Informationen der Bildungswissenschaft in die Politik gelangen (vgl. Lange 2008). Die empirische Ausrichtung der Bildungspolitik, wie sie heute auf Informationen aus Schulleistungsstudien oder anderen bildungswissenschaftlichen Forschungen beruht, war seit den ersten Forderungen nach mehr Empirie in den 1950er Jahren lange Zeit hoch umstritten (vgl. Tenorth 2007).

Forschung im Fachgebiet der politischen Bildung wird in vielfältigen Kontexten und Formaten realisiert, beispielsweise in Form von wissenschaftlichen Aufsätzen, Konferenzbeiträgen und Projekten an Forschungseinrichtungen und Hochschulen. Die methodische und inhaltliche Ausrichtung der Forschung im Fachgebiet der politischen Bildung wird im Rahmen dieses Pilotmonitors zunächst beispielhaft anhand einer Untersuchung der Schwerpunkte von Dissertationen im Fachgebiet analysiert (Indikator H11).

4.2 Indikatoren

H1 – Anteile der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium für das Ankerfach der politischen Bildung

Wie vorausgehend dargelegt, räumt die KMK den Ländern und den Hochschulen einen nicht weiter ausgeführten Gestaltungsspielraum für die Bildung der fachwissenschaftlichen Profile von Studiengängen ein. Bereits die Auswahl von Wissensbeständen und Kompetenzen für die Fachdisziplin des Ankerfaches der politischen Bildung ist eine politische Entscheidung. Daher liegt es nahe, dass der gewährte Gestaltungsspielraum Diskussionen darüber hervorruft, welches Wissen(-schaftsverständnis) aus welchen Disziplinen in der Lehramtsausbildung vermittelt werden sollte (vgl. Hedtke 2022: 41).

Da dem Potenzial für bildungspolitische Differenzen und Kontroversen das gleichzeitige Bestreben gegenübersteht, deutschlandweit eine einheitlich hohe Qualität im politischen Unterricht zu gewährleisten, stellt sich die praktische Frage nach der Tatsache und Möglichkeit überschneidender Ausbildungsinhalte.

Kennziffern

- Anteile der Fachwissenschaften sowie fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in Lehramtsstudiengängen für das Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Modulhandbücher zur Lehramtsausbildung für die Sekundarstufen I und II im Ankerfach der politischen Bildung an 40 repräsentativ ausgewählten Hochschulen





Zur empirischen Annäherung an die Ausbildungsrealitäten wurde als Methode eine quantitative Inhaltsanalyse herangezogen (vgl. Hutter 2018). Dabei wurden Modulhandbücher für die Lehramtsausbildung in den Sekundarstufen I und II an 40 repräsentativ für Deutschland ausgewählten Hochschulen untersucht (detailliertere Ausführungen zur Methode in der Erläuterung H1-1 Annex). Für jede Hochschule wurden die zwei relevantesten Lehramtsstudiengänge – z.B. Sozialwissenschaften, (Wirtschaft /) Politik, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde – ausgewählt, sofern diese verfügbar waren (siehe genauere Ausführungen in Erläuterungen H1-4 Annex). An einigen Hochschulen gab es lediglich einen einschlägigen Studiengang, während an anderen zwei oder mehr zur Auswahl standen. Ebenso unterschied sich die Anzahl der angebotenen Schularten je nach Hochschule. Insgesamt wurden auf dieser Basis 131 Studiengänge in die Analyse einbezogen. Die Zuordnung der erfassten ECTS-Punkte erfolgte anhand der in den Modulhandbüchern angegebenen Institutszugehörigkeiten und Modultitel. Bei Modulen, die mehrere Disziplinen abdecken, wurden die ECTS gleichmäßig auf die Disziplinen aufgeteilt.

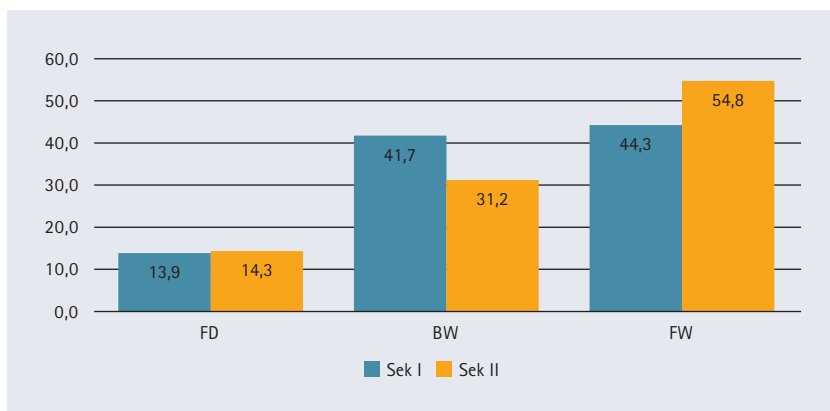


Die Untersuchung der Daten zeigt, dass die von der KMK festgelegten Anforderungen zum Anteil fachwissenschaftlicher Module an den Studiengängen für die Sekundarstufe I und II insgesamt erfüllt werden (siehe Abb. H1-1). Zu den Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe II liegt ein gegenüber der Sekundarstufe I um 11 Prozentpunkte höherer ECTS-Anteil der Fachwissenschaften vor, was Forderungen der KMK nach stärkerer fachwissenschaftlicher Vertiefung in der Sekundarstufe II gerecht wird (vgl. KMK 2024: 59). Der Anteil der ECTS-Punkte für die Bildungswissenschaften liegt entsprechend für die Sekundarstufe II 11 Prozentpunkte unter dem der Sekundarstufe I. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass der ECTS-Anteil der Fachdidaktik für beide Schulartenprofile in Übereinstimmung mit den Vorgaben der KMK nahezu denselben Wert aufweist (vgl. KMK 2024: 60).

Die Verteilung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteile variiert auch zwischen grundständigem und weiterführendem Studium.² Im grundständigen Studium liegt der Fokus mit 67 %

2 Grundständiges Studium $N = 47$; weiterführendes Studium $N = 55$; ausgeklammert wurden für den Vergleich der grundständigen und weiterführenden Studiengänge alle Studiengänge mit dem Abschluss *Staatsexamen*, $N = 29$.

► **Abb. H1-1** Anteile Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften an der Gesamtheit erhobener ECTS in der Sekundarstufe I und II (in %)

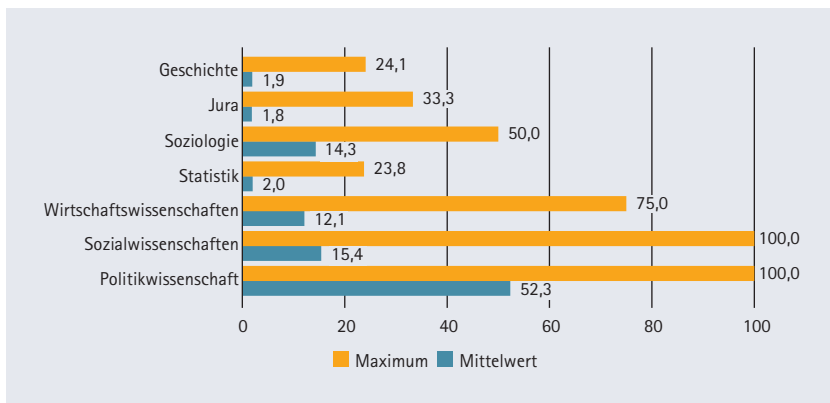


Anmerkung: Grundständiges Studium $N = 47$; weiterführendes Studium $N = 55$; Staatsexamen $N = 29$.
Datenquelle: Modulhandbücher Lehramt Sek I u. II an 40 Hochschulen, eigene Erhebung.

der ECTS-Punkte klar auf den fachwissenschaftlichen Inhalten, während Fachdidaktik und Bildungswissenschaften eher eine nachgeordnete Rolle spielen (Fachdidaktik 10 %, Bildungswissenschaften 25 %). Im weiterführenden Studium verschiebt sich dieser Schwerpunkt jedoch zugunsten fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Anteile, die auf 20 % bzw. 46 % anwachsen. Ein höherer Anteil an fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten legt die Studierenden stärker auf eine berufliche Laufbahn im Lehramt fest, während der Schwerpunkt auf fachwissenschaftlichen Anteilen mehr Flexibilität hinsichtlich zukünftiger Berufsperspektiven ermöglicht. Diese Verteilung deutet darauf hin, dass die grundständigen Studiengänge tendenziell polyvalenter ausgerichtet sind. Erst in den Masterstudiengängen erfolgt an vielen Standorten eine gezielte Professionalisierung für den Lehrberuf, während das Bachelorstudium offenere Berufsoptionen bietet und einen Wechsel aus dem Lehramt eher ermöglicht.

Betrachtet man lediglich den fachwissenschaftlichen Anteil, so machen die drei von der KMK definierten Schwerpunkte Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Soziologie (in den Daten separat als „Soziologie“ und „Sozialwissenschaften“ erfasst) in der Lehramtsausbildung für das Ankerfach der politischen Bildung im Durchschnitt die höchsten Anteile aus (siehe Abb. H1-2

► **Abb. H1-2** Anteil der einzelnen Bezugsdisziplinen an der Gesamtanzahl fachwissenschaftlicher ECTS (in %)



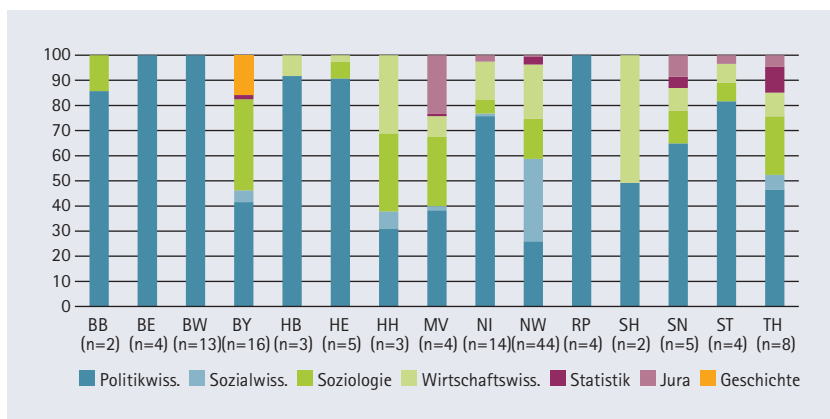
Anmerkung: Die Minimalwerte betragen in jeder Kategorie 0, deshalb sind sie hier nicht aufgeführt. N = 131. Die relativen Zahlen sowie die Standardabweichungen finden sich auch in Abb. H1-2 Annex.

Datenquelle: Modulhandbücher Lehramt Sek I u. II an 40 Hochschulen, eigene Erhebung.

Mittelwert). Geringe Anteile von Geschichte, Statistik und Jura (jeweils etwa 2 %), die sich ebenfalls aus den KMK-Anforderungen ableiten lassen, komplettieren das Bild. Vergleicht man die maximalen Fachanteile an einzelnen Standorten und die Mittelwerte (siehe Abb. H1-2), so kann nicht von einer gleichmäßigen Verteilung der drei definierten Schwerpunkte ausgegangen werden. Dieser Befund stimmt mit Wahrnehmungen aus der Ausbildungspraxis überein, nach denen die Politikwissenschaft oft als Hauptdisziplin fungiert, während die anderen Bezugsdisziplinen sie ergänzen (vgl. May 2022: 160).

Neben den Mittelwerten aus den Anteilen einzelner Bezugsdisziplinen in den Modulhandbüchern werden ebenfalls die Spannweite bzw. Minimal- und Maximalwerte betrachtet. Hier werden erhebliche Abweichungen von den KMK-Anforderungen ersichtlich: so ist keine der Disziplinen tatsächlich in jedem der untersuchten Studiengänge vertreten, entsprechend ist der Minimalwert zu jeder Disziplin gleich Null. Einzelne Studiengänge berücksichtigen lediglich eine der drei vorgegebenen Bezugsdisziplinen. In einigen Studiengängen bilden die Soziologie/Sozialwissenschaften oder die Politikwissenschaft die alleinige Bezugsdisziplin. In anderen Studiengängen hingegen machen die

► **Abb. H1-3** Anteile der Bezugsdisziplinen in Studiengängen an der Gesamtanzahl der erhobenen fachwissenschaftlichen ECTS nach Bundesländern (in %)



Anmerkung: $N = 131$. Die relativen Zahlen finden sich auch in Abb. H1-3 Annex.

Datenquelle: Modulhandbücher Lehramt Sek I u. II an 40 Hochschulen, eigene Erhebung.

Wirtschaftswissenschaften knapp 80 % der gelehrten Inhalte aus.³ Ein gemeinsamer Ausbildungskern in allen Studiengängen gemäß den Anforderungen der KMK ist vor diesem Hintergrund zumindest nicht vollständig gegeben.

Die Profile unterscheiden sich zwischen den Bundesländern deutlich, angefangen von Ausbildungscurricula, die rein auf politikwissenschaftlichen Inhalten basieren, wie an den in der Stichprobe einbezogenen Hochschulen in Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz, bis hin zu einer weitgehend paritätischen Aufteilung der fachwissenschaftlichen Inhalte zwischen Sozialwissenschaften/Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Politikwissenschaft in den Ausbildungscurricula von Nordrhein-Westfalen (siehe Abb. H1-3). Diese Unterschiede resultieren vermutlich insbesondere aus den unterschiedlichen Fächer(-strukturen) und Curricula der sozialwissenschaftlichen Domäne in der

3 Beispiele: Im Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit dem Unterrichtsfach Wirtschaftslehre/Politik, Studiengangmodell I an der RWTH Aachen liegt der Wirtschaftsanteil in den Fachwissenschaften bei 75 %. Im Master of Education in Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs I mit dem Unterrichtsfach Politik an der Universität zu Köln liegen die fachwissenschaftlichen ECTS ausschließlich im sozialwissenschaftlichen Bereich.

Schule. Weiterhin liegt es nahe, dass ein Teil der disziplinären Struktur auf die spezifischen Besonderheiten und Eigenheiten von Hochschulen, Fakultäten und Instituten zurückzuführen ist. Dazu wäre jedoch eine vertiefte Analyse notwendig. Massing (2022: 172 f.) führt Unterschiede auch darauf zurück, dass die schulischen Ausbildungsanforderungen für die entsprechenden Lehramtsanwärter/-innen zum Teil von den Kultusverwaltungen mitbestimmt werden.

Der vorliegende Indikator ermöglicht es, die Verteilung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteile in der Ausbildung von Lehrkräften für das Ankerfach der politischen Bildung sowie die Präsenz unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen evidenzbasiert zu diskutieren. Festhalten lässt sich zunächst, dass die Aufteilung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft – auch im Hinblick auf Differenzen zwischen den Schularten – im Durchschnitt den KMK-Standards von 2008 entspricht. Allerdings sind deutlich unterschiedliche fachwissenschaftliche Profile an den einzelnen Standorten erkennbar. Sofern bildungspolitisch eine vergleichbare Ausbildung für Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung in Deutschland angestrebt wird, bedarf es einer gezielten Harmonisierung der Curricula zwischen den Standorten und Bundesländern.

Einschränkend ist zu bedenken, dass die analysierten Curricula eine Stichprobe darstellen, die zwar eine gewisse Repräsentativität für Deutschland aufweist, jedoch nicht für jedes einzelne Bundesland repräsentativ ist. Die Ergebnisse wurden dabei durch unsere Auswahl und die teilweise unterschiedliche Anzahl von Studiengängen und/oder Schulartenprofilen an den Hochschulen beeinflusst. Während in einem großen Bundesland wie NRW 44 Studiengänge an neun verschiedenen Hochschulen ausgewertet werden konnten, umfasste die Analyse in sieben weniger einwohnerstarken Ländern (HH, MV, SH, ST, BB, HB, BE) lediglich eine Hochschule (mit jeweils zwei bis vier Studiengängen). Die oben dargestellten Ergebnisse sollten daher vor dem Hintergrund dieser Limitation interpretiert werden.

Auch wenn die Ergebnisse bereits Rückschlüsse auf vorhandene Ausbildungsstrukturen zulassen, wäre perspektivisch eine einmalige umfassende Erhebung aller einschlägigen Fächer und Studiengänge (einschließlich Primarstufe) an allen Hochschulen, die ein Lehramtsstudium für ein Ankerfach der politischen Bildung anbieten, erstrebenswert. Denn erst eine vertiefende Untersuchung kann klären, ob die für den entworfenen Indikator vorliegende Stichprobe zuverlässig dazu dienen könnte, die Vielfalt sämtlicher Studiengänge langfristig repräsentativ zu monitorieren.

Ausgewählte Ergebnisse



- Die Aufteilung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, auch im Hinblick auf Unterschiede zwischen Schularten, entspricht im Mittel den Standards der KMK.
- Die fachwissenschaftlichen Profile der Standorte unterscheiden sich deutlich und spiegeln keine einheitliche Konzeption des relevanten Fachinhalts für die Lehrerbildung in Deutschland wieder.

H2 – Studienausrichtung und –organisation in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung

Wie zugänglich politische Bildung an Hochschulen ist, lässt sich an der Ausrichtung und Organisation des Studienangebots in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung erkennen. Bereits im Indikator H1 wurde beschrieben, dass es trotz der gemeinsamen verbindlichen inhaltlichen Anforderungen der KMK erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern und Standorten im Lehrangebot für die Lehrämter im Ankerfach der politischen Bildung gibt.

Die Bundesländer Bayern, Sachsen und Hessen haben ein traditionelles Lehramtsstudium beibehalten, das mit dem ersten Staatsexamen für allgemeinbildende Fächer der Sekundarstufe II abschließt. Im Gegensatz dazu bieten andere Bundesländer, wie Nordrhein-Westfalen, ausschließlich eine gestufte Studienstruktur an, bei der das Lehramtsstudium mit einem Master abgeschlossen wird (vgl. Ruberg/Schumpich 2024: 52 f.). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) betont, dass trotz der Unterschiede im heterogenen hochschulischen Ausbildungssystem die Master-Studiengänge in der gestuften Ausbildung tendenziell stärker auf lehramtsspezifische Aspekte, die Bachelor-Studiengänge hingegen eher polyvalent ausgerichtet sind (vgl. SWK 2023a: 32 f.).



Kennziffern

- Angebotsdichte, Flexibilität, Studientypen und Fachbezeichnungen der Studiengänge in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Online-Portal *Hochschulkompass* der Hochschulrektorenkonferenz

Weicht die Studienorganisation in den Bundesländern voneinander ab, kann dies als Zugangshürde zum Studienfach wirken. So kritisieren Mahrt und Wehage (2014) aus studentischer Sicht, dass traditionelles Staatsexamen und Bachelor-/Master-Modell parallel bestehen. Sie bemängeln, dass diese Konstellation den Ansprüchen an eine vereinfachte studentische Mobilität und der Vergleichbarkeit der Abschlüsse widerspricht (vgl. ebd.: 14). Auch der *Monitor Lehrerbildung*, ein Projekt des Stifterverbandes, der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), äußert Kritik an den starren Studienstrukturen im Bereich der Lehrkräftebildung. Besonders wird betont, dass es notwendig ist, die begrenzten Zugangswege zum Lehrberuf zu diversifizieren, um diese für eine breitere Gruppe von Interessierten attraktiver und zugänglicher zu gestalten (vgl. CHE 2023; vgl. SWK 2023a).

Lehramtsstudierende haben sich im Wintersemester 2022/2023 fächerübergreifend auf 5013 Lehramtsstudiengänge in Deutschland verteilt (HRK 2023). Diese setzen sich zusammen aus 1802 Bachelor-Studiengängen, 2057 Master-Studiengängen und 1154 Studiengängen, die mit dem Staatsexamen abschließen (HRK 2023: 40). Damit stieg die Anzahl der Lehramtsstudiengänge in allen Fächern in den letzten Jahren kontinuierlich um insgesamt 26 % (von 3863 Studiengängen im Wintersemester 2014/2015). Im selben Zeitraum nahmen die Bachelorstudiengänge um etwa 50 % und Masterstudiengänge um etwa 75 % zu, während Staatsexamen langsam abgebaut wurden (–22 %).

Möchte man die Anzahl und Ausrichtung spezifisch für die Lehramtsstudiengänge für das Ankerfach der politischen Bildung erfassen, so wird dies durch die öffentliche Statistik begrenzt. Diese hält zwar auf der Ebene der Fachgebiete (= Fachgebiet politische Bildung) Daten zu den Studierenden bereit, liefert darüber hinaus jedoch keine organisationalen Daten wie die Anzahl und Strukturen der Studiengänge.

Im Folgenden werden die Studiengänge der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung auf Basis der Daten untersucht, die die Datenbank des Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz bereitstellt. Diese bietet detaillierte Informationen zu den Studientypen, der Zugänglichkeit sowie den Fachbezeichnungen der Studiengänge in den verschiedenen Bundesländern. Damit kann die Lücke der fehlenden Studiengangsdaten aus der öffentlichen Statistik sinnvoll kompensiert werden.

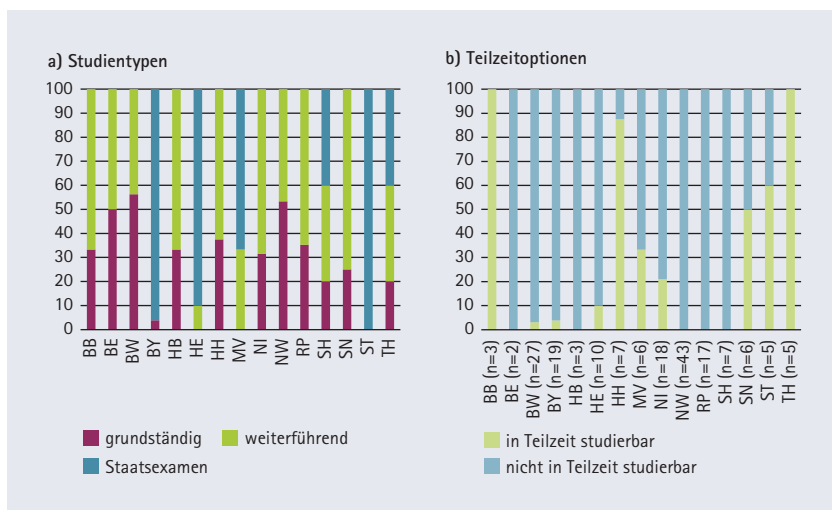


Im Rahmen der Methode wurden vier Suchanfragen im Online-Portal *Hochschulkompass* durchgeführt. Mit den Suchbegriffen *Politik*, *Sozialkunde*, *Sozialwissenschaften* und *Gemeinschaftskunde* in Verbindung mit dem Merkmal *Lehramt* wurden zunächst insgesamt 513 Suchergebnisse erzielt. Nach einer Überprüfung der fachlichen Passung wurden 223 Studiengänge ausgeschlossen (genaue Ausführungen zur Erhebung der Studiengänge vgl. in der Erläuterung zu H2-1 Annex). Im nächsten Schritt wurden die bereinigten 290 Suchergebnisse in einer Tabelle zusammengeführt, wobei Doppelungen entfernt wurden, sodass sich ein finaler Analysekörper von 210 Studiengängen ergab. Für die ausgewählten Fälle wurden Informationen zu Bundesländern, Hochschulen und Arten des Studiengangs entnommen und in einer eigenen Datenbank aufbereitet. Nachträglich wurden alle Studiengänge mit der Bezeichnung *Sachunterricht* (12 in der Primarstufe; 3 in der Sonderpädagogik) aus der Analyse ausgeschlossen, da auf Basis der Daten der Hochschulrektorenkonferenz nicht eindeutig feststellbar war, inwieweit diese Studiengänge tatsächlich sozialwissenschaftliche Elemente beinhalten.



Die Analyse der Daten ergibt, dass von den insgesamt 195 aufgeführten Studiengängen 65 auf Bachelorstudiengänge entfallen, 82 auf Masterstudiengänge und 48 auf Studiengänge mit einem Staatsexamen als Abschluss. Die Studientypen unterscheiden sich zwischen den Bundesländern deutlich (siehe Abb. H2-1a). Bayern, Sachsen und Hessen realisieren hauptsächlich Studiengänge mit Abschluss Staatsexamen. Dies bedeutet, dass die Lehramtsausbildung dort stark von traditionellen, landesrechtlichen Prüfungen geprägt ist. In Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden sowohl Staatsexamensstudiengänge als auch Bachelor-Master-Studiengänge angeboten. In den übrigen Bundesländern erfolgt die Lehramtsausbildung im Ankerfach ausschließlich über das Bachelor-Master-System. Angesichts des zunehmenden Mangels an Lehrkräften erweist sich das BA/MA-System als flexibler, da es eine formale Grundlage schafft, nach der Vertretungsstellen auch an Lehrkräfte vergeben werden können, die ihre Qualifikation noch nicht vollständig abgeschlossen haben. Zudem erleichtern Bachelor-Master-Studiengänge sowohl Studienortswechsel als auch den Wechsel zwischen Bundesländern. Die Abschlüsse zu vereinheitlichen, könnte deren Vergleichbarkeit verbessern und höhere studentische Mobilität zwischen den Bundesländern fördern.

► **Abb. H2-1** Studientypen (a) und Teilzeitoptionen (b) in den Studiengängen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung nach Bundesländern (in %)



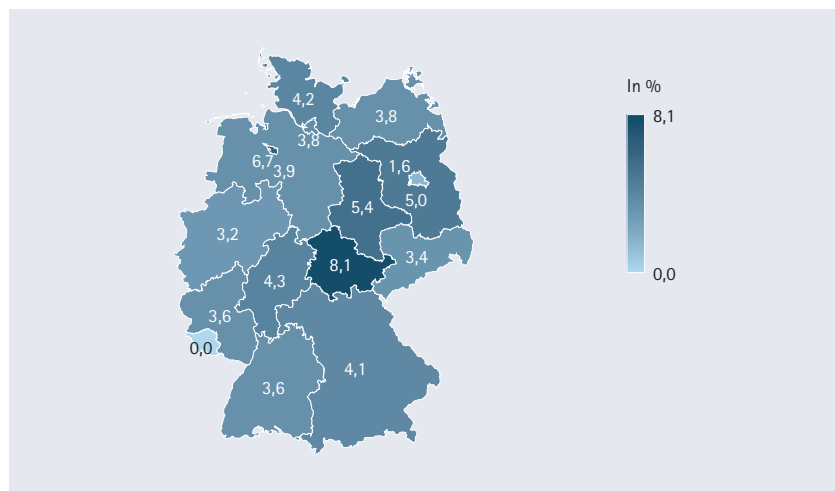
Anmerkung: $N = 195$. Weitere Details in Abb. H2-1 Annex.

Datenquelle: Hochschulkompass HRK, eigene Auswertung.

Von den ausgewerteten Studiengängen können ca. 15 % auch in Teilzeit belegt werden (davon ca. 30 % Bachelor-, 53 % Master- und 17 % Staatsexamensstudiengänge). Diese Möglichkeit variiert ebenfalls stark zwischen den Bundesländern. In Nordrhein-Westfalen gibt es keine Teilzeitoption für die 47 untersuchten Studiengänge, während in Thüringen alle fünf untersuchten Studiengänge im Lehramt für das Ankerfach der politischen Bildung auch in Teilzeit studiert werden können (siehe Abb. H2-1b).

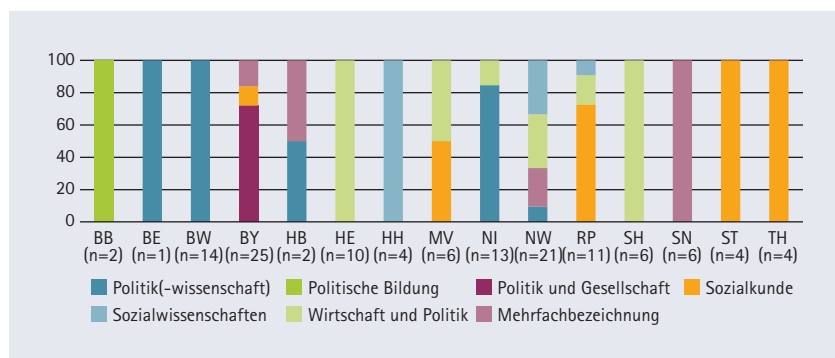
Neben den Teilzeitoptionen ist auch die Angebotsdichte der Studiengänge in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung in den Bundesländern als Kennzahl zur Bestimmung der Studienzugänglichkeit relevant. Um die Angebotsdichte bzw. den prozentualen Anteil zu bestimmen, wurden die Summen der Angebote für die einzelnen Bundesländer jeweils mit der Gesamtheit der Lehramtsstudiengänge, die von der Hochschulrektorenkonferenz für das Wintersemester 2023/2024 erfasst wurden, ins Verhältnis gesetzt (siehe Abb. H2-2).

► **Abb. H2-2** Anteil der der Lehramtsstudiengänge für das Ankerfach der politischen Bildung an allen Lehramtsstudiengängen je Bundesland im Wintersemester 2023 / 2024 (in %)



Anmerkung: $N = 195$; Für Berechnungsformel siehe Abb. H2-2 Annex.
Datenquelle: Hochschulkompass HRK, eigene Auswertung.

► **Abb. H2-3** Master-Studiengänge und Studiengänge mit Abschluss 1. Staatsexamen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung sortiert nach Fachbezeichnungen und Bundesländern (in %)



Anmerkung: $N = 129$. Für absolute Zahlen siehe Abb. H2-3 Annex.
Datenquelle: Hochschulkompass HRK, eigene Auswertung.

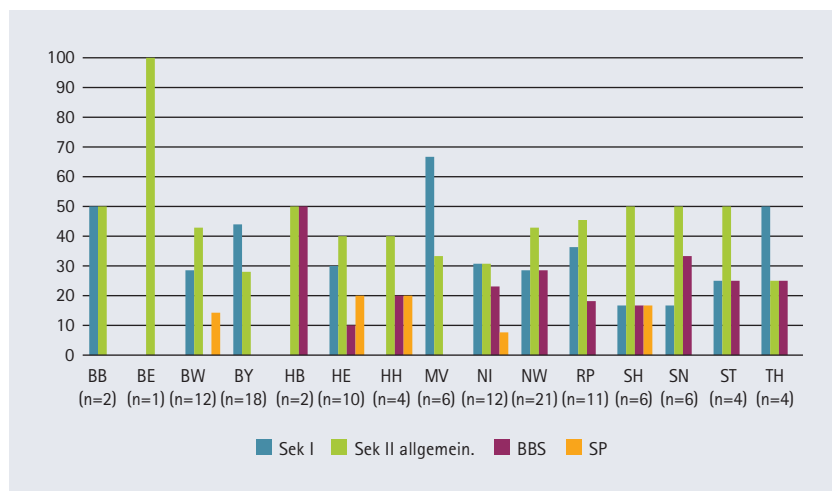
Der Anteil der Studiengänge für das Ankerfach der politischen Bildung am Gesamtangebot aller Lehramtsstudiengänge ist in Thüringen mit 8,1 % am höchsten, während im Saarland kein einschlägiger Studiengang vorhanden ist (siehe Abb. H2-2). Die Analyse der Angebotsdichte für das Ankerfach in den Bundesländern verweist – wie auch die Kennziffern zur Teilzeitquote sowie zum Studientyp – auf klare Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Weiter variieren auch die Bezeichnungen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung je nach Bundesland (vgl. Aufschlüsselung im Indikator H1; vgl. Birnbacher u. a. 2023). Nach Analyse der Master-Studiengänge und Studiengänge mit dem Abschluss Staatsexamen hat das Fach in einigen Bundesländern (z. B. BB, BW, ST – siehe Abb. H2-3) eine landesweit einheitliche Bezeichnung, während in anderen Ländern bis zu fünf verschiedene Bezeichnungen existieren (siehe NW). Bundesweit betrachtet sind die Bezeichnungen „Politik(-wissenschaft)“ ($n = 25$) und „Wirtschaft und Politik“ ($n = 24$) am häufigsten. Diese werden gefolgt von „Sozialkunde“ ($n = 21$), Mehrfachbezeichnungen wie „Sozialkunde/Politik und Gesellschaft“ ($n = 15$), „Politik und Gesellschaft“ ($n = 13$) und „Sozialwissenschaften“ ($n = 12$). Die Kategorien „Sonstiges“ ($n = 6$) und „Politische Bildung“ ($n = 2$) sind am seltensten.

Abschließend wurde untersucht, welche Lehramtsbefähigungen (Sek I oder Sek II) über die Master-Studiengänge und Studiengänge mit dem Abschluss Staatsexamen in den Bundesländern erworben werden können (siehe Abb. H2-4). In allen Bundesländern mit Studiengängen in den Lehrämtern des Ankerfaches der politischen Bildung kann die Lehramtsbefähigung der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen erworben werden (insgesamt in 50 Studiengängen). Die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I kann im Rahmen von 42 Studiengängen erworben werden, wobei die Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin, die in Abbildung H2-4 keine spezifischen Studiengänge für die Sekundarstufe I listen, ihre Studiengänge der Sekundarstufe II integriert auch für die Sekundarstufe I konzipieren. Die Anzahl und Verfügbarkeit von Studiengängen für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen ist hingegen deutlich geringer (insgesamt 19 Studiengänge in 12 Bundesländern). Eine noch geringere Anzahl an Studiengängen ist für die Ausbildung in der Sonderpädagogik vorgesehen – insgesamt wurden lediglich sieben Studiengänge (drei wurden aufgrund ihrer Fachbezeichnung „Sachunterricht“ zuvor ausgeschlossen) in fünf Bundesländern identifiziert.

Der vorliegende Indikator eröffnet Einblicke in die Zugänglichkeit der Lehramtsausbildung für das Ankerfach der politischen Bildung. Die Optionen, ein

► **Abb. H2-4** Master-Studiengänge und Studiengänge mit Abschluss 1. Staatsexamen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung nach zu erwerbender Lehramtsbefähigung je Bundesland (in %)



Anmerkung: $N = 119$. Für Details siehe Abb. H2-4 Annex.

Datenquelle: Hochschulkompass HRK, eigene Auswertung.

Teilzeitstudium aufzunehmen und damit die Flexibilität der Studienangebote variieren zwischen den Bundesländern erheblich. Eine hohe Flexibilität könnte allerdings dazu beitragen, mehr Studieninteressierte zu gewinnen und den Zugang zum Lehrberuf zu erleichtern. Die Situation in den Bundesländern weicht auch hinsichtlich der Angebotsdichte der Lehramtsstudiengänge für das Ankerfach der politischen Bildung sichtbar voneinander ab. Schließlich hängen die Anzahl und damit Verfügbarkeit der Studiengänge stark von den angestrebten Lehrbefähigungen ab.

Limitierend ist anzuführen, dass für diesen Indikator ausschließlich die Daten der Plattform *Hochschulkompass* verwendet werden konnten. Daher kann die Aktualität und Vollständigkeit der Studiengänge im Lehramt für das Ankerfach der politischen Bildung nicht garantiert werden. Trotzdem eröffnet der Ansatz einen verlässlichen empirischen Zugang, um Trends sichtbar zu machen und Vergleiche z.B. zwischen Bundesländern anzustellen, denn immerhin stellt der *Hochschulkompass* eine durchaus breite, stetig aktualisierte und zudem repräsentative Datenbasis zur Verfügung.

Für eine zukünftige systematische, datengestützte und regelmäßige Berichterstattung zur politischen Bildung könnte die Datenbank alle zwei bis drei Jahre konsultiert werden, um so die Entwicklung über die Zeit zu beobachten. Zusätzlich kann auch die Entwicklung der Lehramtsstudiengänge aller Fächergruppen sowie der Studiengänge aus spezifischen anderen Fächergruppen – z. B. den oben genannten Fächergruppen Geisteswissenschaften und Mathematik-Naturwissenschaften – erhoben werden, um die Zahlen mit den Daten für das Ankerfach der politischen Bildung abzugleichen. Zuletzt muss darauf hingewiesen werden, dass allein die Verfügbarkeit des Fachs an verschiedenen Hochschulen und für unterschiedliche Lehrämter noch keine Aussagen über die Anzahl der Studienplätze und die Auslastung der Studiengänge zulässt. Dies kann nur durch eine weiterführende Analyse ermittelt werden, für die bis dato allerdings keine aufbereiteten Daten vorliegen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Die angebotenen Abschlüsse variieren nach Bundesländern zwischen Staatsexamen und Bachelor- / Master-System, ebenso existieren zahlreiche Bezeichnungen für die Studiengänge.
- Hinsichtlich flexibler Optionen für ein Teilzeitstudium unterscheiden sich die Studienangebote der Bundesländer deutlich.
- Die Angebotsdichte der Studiengänge variiert stark zwischen Bundesländern und angestrebten Lehrbefähigungen.



H3 – Professuren im Fachgebiet Politische Bildung

In den einleitenden Rahmenbedingungen zum Bereich Hochschule wurde bereits angedeutet, dass die Erfassung des Personals – inklusive der Professuren – im Fachgebiet politische Bildung durch öffentliche Statistik unzulänglich ist. Die statistische Untererfassung lässt sich vermutlich teilweise auf die Erfassungsstruktur des Statistischen Bundesamtes zurückführen. Dessen Organisation berücksichtigt im Fachgebiet politische Bildung nur Professor/-innen, die dem Fachbereich Politikwissenschaft zugeordnet sind. Politische Bildung ist jedoch institutionell in verschiedenen Disziplinen verankert, darunter Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften/ Soziologie und Soziale Arbeit.

Laut der Expertenkommission des 16. Kinder- und Jugendberichts sind die meisten Professuren im Bereich politische Bildung der Didaktik der politischen Bildung zuzurechnen. Diese Professuren werden jedoch nicht immer im Fachgebiet politische Bildung erfasst, da sie häufig als Didaktik der Sozialwissenschaften oder Didaktik der Sozialkunde ausgewiesen werden (vgl. BMFSFJ 2020: 443 f.). Solche Professuren werden daher eher dem Studienbereich Sozialwissenschaften/ Soziologie zugeordnet, ohne im Fachgebiet politische Bildung erfasst zu werden.



Kennziffern

- Geschlecht, Dauer der Tätigkeit, Verortung der Lehre und Forschung (schulisch oder außerschulisch) sowie Denomination und übergreifender Studienbereich von Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung

Datenquellen

- eigene Befragung von Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung in Deutschland

Weitergehende Bemühungen, die Professor/-innen im Feld annähernd zu erfassen, werden von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) unternommen, deren Liste der Forschungseinrichtungen seit 2015 laufend aktualisiert wurde und insgesamt 46 Hochschulen an 45 Standorten enthält (Stand Frühjahr 2023, vgl. bpb 2023).⁴ Gelistet werden jedoch nicht die Professuren, sondern lediglich die Hochschulen mit ihren jeweils einschlägigen *Instituten* und *Abteilungen*. Die Fachstelle politische Bildung hat auf ihrer Forschungslandkarte in einer umfassender gepflegten Systematik 81 (Junior-)Professuren in Deutschland aufgeführt (vgl. Transfer für Bildung e. V. 2024).

Die Forschungslandkarte erfasst weiterhin, inwieweit sich die Professor/-innen in der Forschung zur außerschulischen bzw. schulischen politischen Bildung verorten. Demnach forschen 75 % ausschließlich oder auch teilweise zum schulischen Bereich, 54 % zur außerschulischen politischen Bildung, 41 % zur Erwachsenenbildung und 20 % zur politischen Bildung im Elementarbereich. Da sich die Professor/-innen bei der Datenerhebung nicht für einen Bereich entscheiden mussten, lässt sich nicht eindeutig ermitteln, welchen Bereich sie in ihrer Forschung tatsächlich schwerpunktmäßig und welchen sie nur peripher bearbeiten.

Die Sachverständigenkommission des 16. Kinder- und Jugendberichts attestiert, dass sich die Professuren überwiegend auf Lehramtsstudiengänge und damit auf den Bereich der schulischen politischen Bildung konzentrieren. Sie kritisiert, dass damit Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote für zukünftige Fachkräfte im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die mit denen der Schule vergleichbar wären, nicht sichergestellt seien (vgl. BMFSFJ 2020: 83).

Die dargelegten Bemühungen der bpb und der Fachstelle politische Bildung basierten auf Selbstmeldungen der Professor/-innen und eigenen Recherchen. Im Rahmen des Pilotmonitors wurden daher Professor/-innen im Fachgebiet befragt, um weiterführende Daten zu generieren. Für den nachfolgenden Indikator konnten auf dieser Basis einige soziodemografische Daten zu den Professor/-innen, der Verortung ihrer Lehre und Forschung in der schulischen oder

4 Nach Auskunft der bpb kann die Liste unter anderem aufgrund der erheblichen Instabilität der URLs auf Websites der Hochschulen nicht systematisch gepflegt werden. Sie wird vielmehr aufgrund aktueller Hinweise oder Funde fortgeschrieben. Die Liste lässt allenfalls eine grobe Übersicht zu wesentlichen Angeboten zu und diente als Wegweiser, nicht als wissenschaftliche Datenbasis.

außerschulischen politischen Bildung sowie ihren inhaltlichen Schwerpunkten verarbeitet werden.

Es wurden ausschließlich Professor/-innen der politischen Bildung befragt, da diese das dauerhafte wissenschaftliche Personal in den Fachgebieten der politischen Bildung repräsentieren, das nicht (nahezu) ausschließlich für Lehr-tätigkeiten eingestellt ist.



Im ersten Schritt wurde ein breiter Ansatz gewählt, um möglicherweise einschlägige Personen zu identifizieren. Dabei wurden verschiedene Quellen herangezogen (genaue Ausführungen zu den Quellen in den Erläuterungen H3-1 Annex).

Insgesamt wurden 136 potenziell relevante Personen zur Befragung eingeladen. Von 70 Personen, die den Fragebogen begonnen haben, haben 63 Personen den Fragebogen nahezu vollständig ausgefüllt. Am Anfang des Fragebogens wurde mittels einer Filterfrage erhoben, ob Lehrtätigkeiten im Bereich Politische Bildung ausgeübt werden, um Teilnehmende auszuschließen, die nicht der Zielgruppe entsprachen. Dies traf nur für eine sehr kleine Fallzahl zu ($n = 4$), was darauf hindeuten könnte, dass Personen, die sich dem Fachgebiet nicht zugehörig fühlen, die Befragung gar nicht erst begonnen haben (genaue Ausführungen zur Methode in der Erläuterung H3-1 Annex).

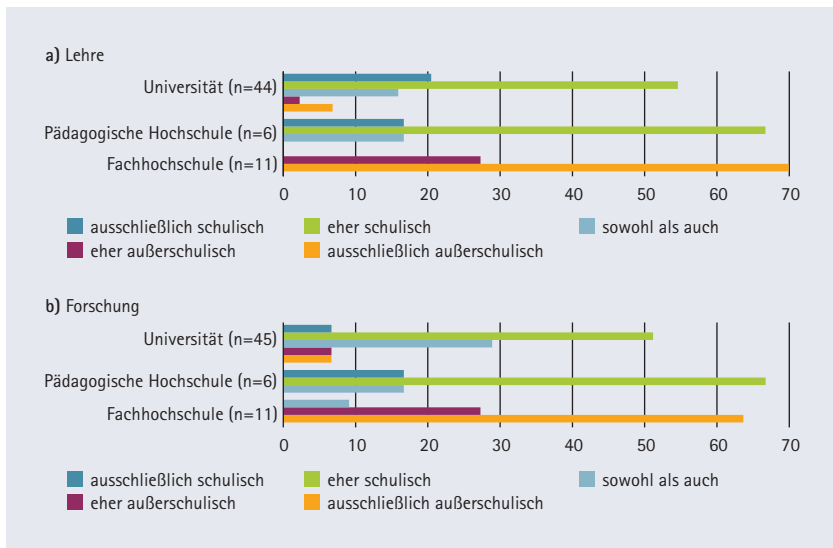
Die Daten der Personen, die eine Professur innehaben, wurden mittels einer Onlinebefragung gesammelt. Die Datenerhebung erstreckte sich über den Zeitraum von November bis Dezember 2023.



Die Daten ergaben zunächst, dass sich 36 (ca. 56 %) der befragten Personen dem männlichen Geschlecht und 28 (ca. 44 %) dem weiblichen Geschlecht zuordneten. Das eher ausgeglichene Verhältnis zwischen den Geschlechtern entspricht ungefähr dem der fachwissenschaftlichen Professor/-innen im Studienbereich Sozialwissenschaften/Soziologie (vgl. Statistisches Bundesamt 2023a).

Auch in Bezug auf die Dauer der wissenschaftlichen Tätigkeit der Professor/-innen ergibt sich ein recht ausgeglichenes Bild: Mit 27 Personen (etwa 40 %) gab der größte Teil der Befragten an, zum Befragungszeitpunkt bereits seit 11 bis 20 Jahren in der Wissenschaft tätig zu sein, während jeweils 17 Befragte (25 %) angaben, bisher entweder 1 bis 10 Jahre oder 21 bis 30 Jahre in diesem Bereich gearbeitet zu haben. Die kleinste Gruppe war bis dato mit 6 Befragten (9 %) entweder 31 bis 40 Jahre oder sogar über 40 Jahre wissenschaftlich tätig.

► **Abb. H3-1** Verortung von Lehre (a) und Forschung (b) der Professor/-innen in der schulischen / außerschulischen politischen Bildung nach Hochschulart (in %)



Anmerkung: Abb. H3-1a: N = 61; Abb. H3-1b: N = 62. Für absolute Zahlen siehe Abb. H3-1 Annex.
Datenquelle: eigene Befragung.

47 Personen (etwa 69 %) waren zum Befragungszeitpunkt an Universitäten angestellt, 12 Personen (18 %) an Fachhochschulen und 9 Personen (13 %) an pädagogischen Hochschulen.

15 Befragte (etwa 25 %) bewerteten ihre Lehre zur politischen Bildung als *ausschließlich außerschulisch* oder *eher außerschulisch*, während 38 Personen (ca. 62 %) ihre Lehre den Auswahloptionen *eher schulisch* oder *ausschließlich schulisch* zuordneten. Die Verhältnisse in der Forschung sind sehr ähnlich. Die Ausrichtung in der Lehre und in der Forschung geht lediglich bei den Befragten auseinander, die sich *ausschließlich schulisch* positionierten: Während 10 Befragte (16 %) ihre Lehre der Kategorie *ausschließlich schulisch* zuordneten, taten dies nur 4 Befragte (6 %) für ihre Forschung. Vergleicht man die Befragungsergebnisse mit den Erkenntnissen aus den Einträgen der Forschungslandkarte der Fachstelle politische Bildung, so bestätigen diese den Schwerpunkt in der schulischen politischen Bildung (genauere Ausführungen in Abb. H3-1 Annex).

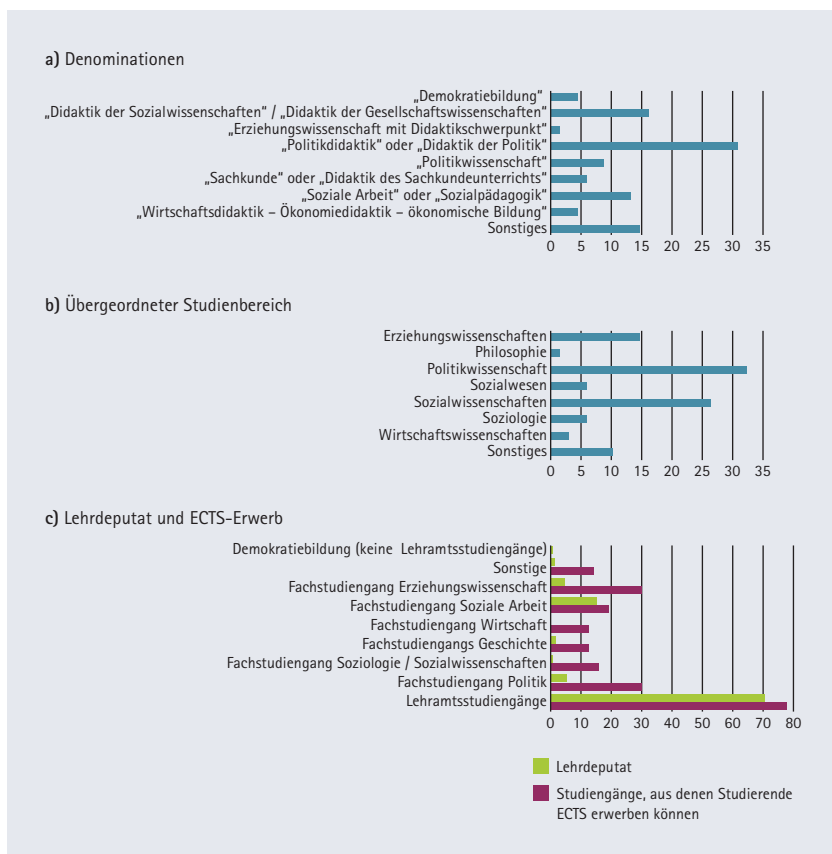
Die vorwiegend außerschulisch verorteten Professor/-innen sind vor allem an Fachhochschulen vertreten, selten an Universitäten und gar nicht an pädagogischen Hochschulen (siehe Abb. H3-1a und Abb. H3-1b). An Universitäten verorten sich die Professor/-innen entsprechend vorwiegend im eher schulischen oder ausschließlich schulischen Bereich (siehe Abb. H3-1a und Abb. H3-1b). In Bezug auf die Lehre gaben 8 Befragte (13 %) an, keine klare Präferenz für einen der beiden Bereiche zu haben und wählten *sowohl als auch*. Für die Forschung traf dies auf insgesamt 15 Personen (24 %) zu.

Im Rahmen der Befragung wurden weiterhin die fachlichen Zugehörigkeiten genauer untersucht. Die Denomination *Politikdidaktik/Didaktik der Politik* ist mit 21 Personen (etwa 31 %) die am häufigsten gewählte. Mit großem Abstand folgt die *Didaktik der Sozialwissenschaften/Gesellschaftswissenschaften* mit 11 Personen (etwa 16 %). Die Summe der beiden genannten Denominationen bestätigt die Annahme der Kommission des Kinder- und Jugendberichts, dass diese Denominationen den größten Anteil stellen. Die *Soziale Arbeit/Sozialpädagogik* macht indes mit 9 Befragten etwa 13 % aus, während die Denominationen *Erziehungswissenschaft mit Didaktikschwerpunkt*, *Wirtschaftsdidaktik – Ökonomiedidaktik – ökonomische Bildung*, *Demokratiebildung*, *Sachkunde* oder *Didaktik des Sachunterrichts* sowie *Politikwissenschaft* jeweils weniger als 10 % ausmachen (siehe Abb. H3-2a). Professor/-innen mit der Denomination *Sachkunde* haben häufig nicht an der Befragung teilgenommen (vergleiche Ausführungen im Methodenteil). Entsprechend sind Teilnehmende mit dieser Denomination nur mit 4 Personen (knapp 6 %) vertreten, obwohl anzunehmen ist, dass ihr Anteil deutlich größer ist (weitere Ausführungen in Abb. H3-2 Annex).

Eine analoge Verteilung besteht auch bei der Frage, welchem übergeordneten Studienbereich die Befragten ihre Professur zuweisen.⁵ Der Studienbereich *Politikwissenschaft* belegt mit 22 Befragten (etwa 32 %) den ersten Platz, gefolgt von den *Sozialwissenschaften* mit 18 Personen (26 %). Einen Anteil von immerhin 15 % (10 Personen) macht der Studienbereich *Erziehungswissenschaften* aus. Die anderen Studienbereiche wurden hingegen deutlich seltener genannt, wie Abbildung H3-2b veranschaulicht.

5 In der Abfrage des übergeordneten Studienbereichs war der folgende Hinweis zu Spezifizierung des Begriffs enthalten: „Der Begriff ‚Studienbereich‘ zielt gemäß Statistischem Bundesamt auf den disziplinären Kontext, dem Ihr Arbeitsbereich in der Organisation der Universität zugeordnet ist.“

► **Abb. H3-2** Denominationen (a), Studienbereiche (b) sowie Verortung des Lehrdeputats im Vergleich zu Möglichkeiten von anderen Studierenden ECTS in den Lehrveranstaltungen zu erwerben (c) der Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung (in %)



Anmerkung: Angaben der Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung. Abb. H3-2a sowie H3-2b $N = 68$; Abb. H3-2c Verortung des Lehrdeputats $N = 61$; Studiierendengruppen, die ECTS an Professur erwerben können $N = 63$. Weitere Details in Abb. H3-2 Annex.

Datenquelle: eigene Befragung.

Weiter wurden die Professor/-innen gefragt, in welchen Studiengängen sie ihr Lehrdeputat erbringen und in welchen Studiengängen Studierende grundsätzlich ECTS in von ihrer Professur angebotenen Lehrveranstaltungen erwerben können. Hinsichtlich des Deputats sind Lehramtsstudierende mit 70 % des gesamten Lehrdeputats die mit Abstand größte Zielgruppe. Auf Studiengänge der Sozialen Arbeit entfielen 15 % des Deputats, die Fachstudiengänge Politik- und Erziehungswissenschaft sind mit immerhin jeweils ca. 5 % vertreten (siehe Abb. H3-2c, *Lehrdeputat*). Offensichtlich liegt ein außerordentlicher Schwerpunkt des Lehrdeputats bei Lehramtsstudiengängen und damit im Bereich der schulischen politischen Bildung. Vergleicht man die Studiengänge, auf die sich das Lehrdeputat verteilt, mit denen, für die die Studierenden grundsätzlich ECTS erwerben können, wird jedoch ersichtlich, dass die Lehre der Professuren deutlich offener für andere Studierendengruppen ist als es das Lehrdeputat zunächst vermuten ließ (siehe Abb. H3-2c, *Studierende, die ECTS erwerben können*).

Der vorliegende Indikator gewährt Einblicke in soziodemografische und disziplinäre Verortungen von Professuren im Fachgebiet politische Bildung. Neben einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis zeigt die Befragung, dass die Professor/-innen bisher unterschiedlich lange im Wissenschaftsbetrieb verblieben sind und dass die Denominationen sehr vielfältig sind. Ein Schwerpunkt liegt auf *Politikdidaktik* bzw. *Didaktik der Politik*, wobei die Politikwissenschaft am häufigsten als übergeordneter Studienbereich genannt wurde. In Bezug auf Lehre und Forschung steht die schulische politische Bildung klar im Vordergrund. Institutionelle Rahmenbedingungen spielen eine zentrale Rolle: Während das Lehrdeputat am stärksten auf Schule ausgerichtet ist, verorten die Professor/-innen ihre Lehre selten ausschließlich in der schulischen politischen Bildung. Zudem sind die Lehrveranstaltungen oft auch für Studierende aus nicht lehramtsbezogenen Studiengängen geöffnet. Insgesamt unterstreicht der außerordentliche Fokus des Lehrdeputats auf Lehramtsstudiengänge und damit auf den Bereich der schulischen Politischen Bildung die Feststellung der Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts, dass die Sicherstellung von Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten für zukünftige Fachkräfte im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung nicht gewährleistet ist (vgl. BMFSFJ 2020: 83).

Zukünftig wäre es wichtig, Veränderungen über die Zeit zu verfolgen sowie Vergleiche mit anderen Fächergruppen anzustellen, um die dargestellten Ergebnisse besser verorten zu können. Zumindest die bereits bestehenden

Anstrengungen zur Datenerhebung im Feld der politischen Bildung sollten ihre Ressourcen bündeln, um die Situation der Professuren im Feld dauerhaft und möglichst vollständig erfassen zu können. Da alle diese Anstrengungen jedoch eine Beteiligung der Fachgebiete in der Datenerhebung voraussetzen, werden die Ergebnisse nie so zuverlässig sein, wie sie sein könnten, wenn die Struktur zur Erfassung durch das statistische Bundesamt zielangemessen überarbeitet werden würde.

Im Hinblick auf die perspektivische Wiederholung der Befragung von Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung sollte unter anderem die Erfassung der Verbleibdauer im Wissenschaftsbetrieb optimiert werden. Fragen nach Beginn der Professur, Alter bei Amtsantritt und voraussichtlichem Dienstaustritt könnten präzisere demografische Analysen und Prognosen über Bedarfe zur Neubesetzung ermöglichen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Die Zuordnung der Professuren zu Fachgebieten ist heterogen und bringt eine uneinheitliche disziplinäre Verortungen der politischen Bildung zum Ausdruck..
- Eine Mehrheit der Befragten verortet die eigene inhaltliche Schwerpunktsetzung insbesondere in der Lehre bei *schulischer Politischer Bildung*, wenn auch nicht ausschließlich.



H4 – Drittmittel im Fachgebiet Politische Bildung

Drittmittel sind gemäß der Definition des Statistischen Bundesamtes „Mittel, die von den Hochschulen zur Förderung von Forschung und Entwicklung sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Lehre zusätzlich zum regulären Hochschulhaushalt (Grundausrüstung) von öffentlichen oder privaten Stellen eingeworben werden“ (Statistisches Bundesamt o.D.). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft präzisiert diese Definition dahingehend, dass Drittmittel zwar ausdrücklich auch Mittel für die Lehre umfassen, jedoch überwiegend der Forschungsförderung dienen (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft o.D.). Dabei gilt, dass auch Projekte, die vorrangig der Lehre oder der Entwicklung von Materialien dienen, an Hochschulen üblicherweise auch unter dem Gesichtspunkt ihres wissenschaftlichen Mehrwerts bewertet werden. Drittmittel gelten entsprechend als anerkannter, wenn auch in Teilen umstrittener Indikator für die Forschungsstärke von Wissenschaftsfeldern, Hochschulen und einzelnen Professuren (vgl. Jackenkroll/Scherm 2018: 18; Jansen u.a. 2007). Förderprogramme lenken die Aufmerksamkeit in Richtung von Fragestellungen, die für Drittmittelgeber interessant sind (vgl. Hüther/Schimank 2023). Drittmittelgeber können auf diese Weise Einfluss auf Forschungsthemen und die Struktur der Forschungslandschaft nehmen. Vor diesem Hintergrund wird im Fachgebiet politische Bildung an Hochschulen intensiv über Potenziale und Gefahren von Drittmittelprojekten diskutiert (siehe dazu z.B. Szukala u.a. 2022). Szukala u.a. geben zu bedenken, dass Drittmittel als leicht quantifizierbarer Indikator gelten,



Kennziffern

- Anzahl von Drittmittelprojekten je Professur, durchschnittliche Förderdauer sowie Drittmittelgeber im Fachbereich politische Bildung

Datenquellen

- eigene Befragung von Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung in Deutschland

während beispielsweise Aktivitäten im Wissenstransfer nur schwer quantitativ zu bewerten sind und somit weitgehend unsichtbar bleiben, wenn es um die Lenkung und Belohnung von Forschungsaktivitäten geht (vgl. ebd.: 182).

Ungeachtet der virulenten Debatten um Vor- und Nachteile von Drittmiteinnahmen, ist nicht zu bestreiten, dass diese im bundesdeutschen Hochschulsystem große Bedeutung gewonnen haben. Jahr für Jahr werden mehr Drittmittel eingeworben. Während es 2010 noch 5,8 Milliarden waren, wurden im Jahr 2020 circa 8,8 Milliarden Euro verzeichnet (vgl. Brugger u. a. 2022).

Da öffentliche Daten zum Einsatz von Drittmitteln im Fachgebiet politische Bildung fehlen, wurden für den nachfolgenden Indikator Ergebnisse der im Rahmen des Pilotmonitors durchgeführten Befragung der Professor/-innen aus dem universitären Bereich politischer Bildung aufbereitet.



Zur Methode wird auf den Indikator H3 verwiesen, zu dem die Auswahl und Sammlung der Daten bereits dargelegt wurden (siehe Indikator H3 sowie Erläuterung H4-1 Annex).

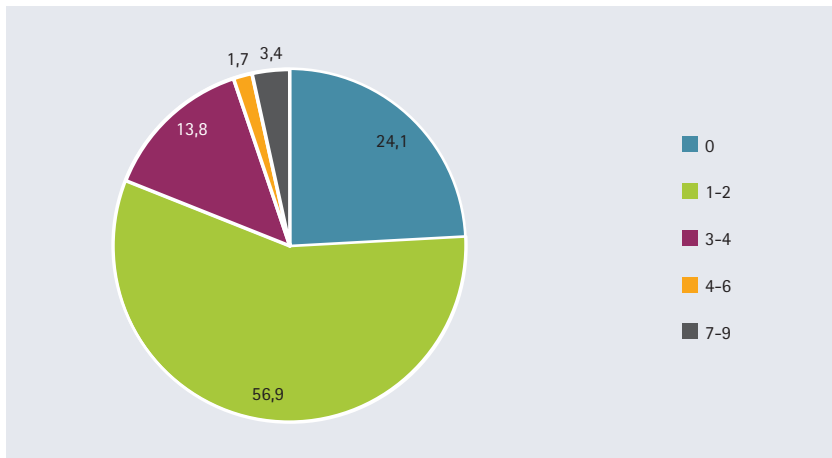


Die Analyse der Daten ergibt, dass von den 61 Personen, die die Frage zu Drittmittelprojekten beantwortet haben, 24 % angaben, zum Zeitpunkt der Befragung nicht aktiv an einem Drittmittelprojekt mit eigenen Forschungsarbeiten beteiligt zu sein. Mit 57 % gab dagegen der größte Teil an, sich an ein bis zwei Drittmittelprojekten zu beteiligen. 19 % waren sogar bei drei oder mehr Drittmittelprojekten aktiv involviert (siehe Abb. H4-1). Die hohe Bedeutung von Drittmiteinnahmen spiegelt sich auch in ihrer Relevanz für die Personalausstattung wider. So gaben die Befragten an, dass an ihrer Professur bzw. ihrem Arbeitsbereich durchschnittlich 1,6 wissenschaftliche Angestellte allein über Drittmittel finanziert werden, während nur durchschnittlich 1,1 wissenschaftliche Mitarbeitende über den Haushalt angestellt sind.

Die Professor/-innen im Fachgebiet politische Bildung erhielten ihre Drittmiteinnahmen im Zeitraum von 2013 bis 2023 von verschiedenen Mittelgebern. Die Bundesministerien ($n = 25$), Landesministerien ($n = 18$) und private Stiftungen ($n = 17$) traten als primäre Geldgeber auf. Ebenfalls bedeutsam sind die Europäische Union ($n = 11$) sowie die Bundeszentrale für politische Bildung⁶ ($n = 12$). Hingegen fällt die finanzielle Unterstützung durch wirtschaftsnahe

6 Die Mittelvergabe der bpb wurde separat ausgewiesen, auch wenn sie als nachgeordnete Behörde des BMI formal Mittel eines Bundesministeriums bereitstellt.

► **Abb. H4-1** Anzahl der Drittmittelprojekte, an denen die Professuren zum Zeitpunkt der Erhebung mit eigenen Forschungsarbeiten beteiligt waren (in %)



Anmerkung: $N = 61$, davon $n = 3$ abgestimmt mit *keine Angabe*. Absolute Zahlen in Abb. H4-1 Annex.
Datenquelle: eigene Befragung.

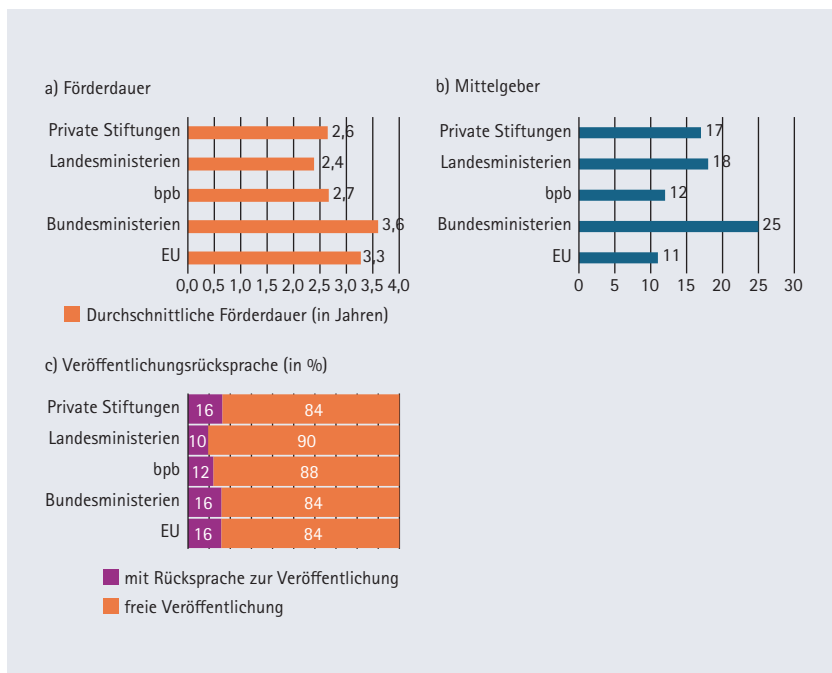
Organisationen, Kommunen und die Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (DFG) weniger prominent aus (siehe Abb. H4-2b).

In Bezug auf die Förderdauer, also die durchschnittliche Zeitspanne, in der die Professuren im Zeitraum von 2013 bis 2023 von den Mittelgebern unterstützt wurden, besteht eine Spanne von im Mittel 2,6 Jahren (im Fall der privaten Stiftungen und der bpb) bis zu 3,6 Jahren (im Fall von Bundesministerien) (siehe Abb. H4-2a sowie weitere Ausführungen in der Erläuterung H4-2 Annex).

Hinsichtlich der Veröffentlichungsmodalitäten lassen sich Forschungsprojekte, bei denen die Ergebnisverwertung grundsätzlich frei ist, von solchen unterscheiden, bei denen Rücksprachen über Veröffentlichungen mit dem Mittelgeber bestehen.⁷ Bei der Auswertung dieser Vereinbarungen ließen sich nur leichte Unterschiede zwischen den Mittelgebern ausmachen. So liegt der Anteil

7 Die Veröffentlichungsmodalitäten erlauben keine Aussage über die externe Einflussnahme auf Forschung, die zu Beginn eines Forschungsprozesses geschieht (beispielsweise auf Agenda, Themen und Fragestellungen).

► **Abb. H4-2** Geförderte Drittmittelprojekte nach durchschnittlicher Förderdauer seit 2013 (a) und Mittelgeber seit 2023 (b) sowie davon Forschungsprojekte mit Rücksprachen zu Veröffentlichungen mit Mittelgeber (c)



Anmerkung: $N = 61$, davon $n = 3$ abgestimmt mit *keine Angabe*. Weitere Details in Abb. H4-2 Annex.
Datenquelle: eigene Befragung.

von Forschungsprojekten, bei denen Rücksprachevereinbarungen zu Veröffentlichungen mit dem Mittelgeber bestehen, bei privaten Stiftungen bei 16,3 %, während er bei den Landesministerien lediglich 9,6 % beträgt (Abb. H4-2c).

Daten zur Veröffentlichung von Evaluationsberichten offenbaren dagegen mögliche Einschränkungen, denen die Projekte unterlagen. 17 Befragte gaben an, ein Teil ihrer geförderten Forschungsprojekte habe keine freie Verwertung der Ergebnisse vorgesehen. Davon beteiligten sich sieben an einem zusätzlichen Teil der Befragung zu Evaluationsberichten. Berichte wurden unter anderem nicht durch die Mittelgeber freigegeben ($n = 5$) oder die Zuwendungsaufgaben erschwerten oder verhinderten die Publikation ($n = 5$). In anderen

Fällen wurde nicht publiziert, weil Gründe unabhängig von den Mittelgebern vorlagen, etwa Datenschutzgründe ($n = 4$), Bedenken aufgrund zu erwartender negativer Öffentlichkeitsarbeit ($n = 2$) oder eine mögliche Gefährdung von Personen durch die Veröffentlichung ($N = 2$).

Die im Rahmen der Arbeit am Pilotmonitor durchgeführte Befragung erlaubt erste Einblicke in die Situation der Drittmittelfinanzierung von Professuren im Fachgebiet politische Bildung. Die Anzahl drittmittelbasierter (Forschungs-)Aktivitäten variiert zum Teil erheblich von Professur zu Professur. Bundesministerien, Landesministerien sowie private Stiftungen treten als häufigste Drittmittelgebende im hochschulischen Fachgebiet politische Bildung in Erscheinung. Die meisten Projekte können dabei ihre Ergebnisse frei – d. h. gänzlich ohne Rücksprache mit den Mittelgebern – veröffentlichen.

Limitierend wirkt die begrenzte Fallanzahl der Befragung, die die Aussagekraft in Bezug auf einige Untergruppen einschränkt. So ließen sich beispielsweise keine weitergehend detaillierten Aussagen zu Kommunen, Deutscher Forschungsgemeinschaft und wirtschaftsnahen Organisationen als Mittelgeber treffen, außer dass sie weniger repräsentiert sind.

Der vorliegende Indikator kann Ausgangspunkt für weitreichendere Forschungsansätze sein. Zukünftig wäre es lohnend, die Datenerfassung durch die statistischen Ämter zu erweitern und umfassendere Informationen zu gewinnen. Der Gewinn läge darin, die bisher lediglich auf der übergeordneten Ebene des Lehr- und Forschungsbereichs Politikwissenschaft vorliegenden Daten künftig für die unterste Ebene der dazugehörigen Fachgebiete (u. a. für das Fachgebiet politische Bildung) differenziert zu erfassen. Eine solche detailliertere Datenerfassung würde vielfältige und aufschlussreiche Vergleiche im Zeitverlauf sowie mit anderen Fächern ermöglichen.

Ausgewählte Ergebnisse



- Drei Viertel aller einschlägigen Professuren führen selbst Drittmittelprojekte durch und greifen dabei auf eine Vielzahl von Drittmittelgebern zurück.
- Die Projekte verfügen mehrheitlich über eine Laufzeit zwischen zwei und vier Jahren.
- Etwa ein Siebtel der Projekte macht eine Rücksprache mit den Drittmittelgebern vor der Veröffentlichung von Ergebnissen erforderlich.

H5 – Politisch bildende Inhalte in bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der hochschulischen Lehramtsausbildung

Demokratiebildung wird – wie in den Rahmenbedingungen zu diesem Bereich ausführlich dargelegt – vermehrt als eine Querschnittsaufgabe an Schulen beschrieben (vgl. KMK 2018; SWK 2024). Es ist daher relevant, inwiefern *alle* Lehramtsstudierenden mit Demokratiebildung bzw. politischer Bildung in Berührung kommen (siehe Definition politische Bildung in Kapitel 1.2).

Um die Querschnittsaufgabe zu erfüllen, ist es entscheidend, relevante Inhalte in jenen Ausbildungsteilen zu vermitteln, die von allen Lehramtsstudierenden gemeinsam absolviert werden: den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, für die derzeit keine einheitliche Bezeichnung und kein verbindliches Kerncurriculum besteht (vgl. Schreiber/Cramer 2023). Die Bezeichnungen variieren erheblich zwischen den verschiedenen Hochschulen und Bundesländern, reichen von „Bildungswissenschaften“ über „Erziehungswissenschaft“ bis hin zu „Professionalisierungsprogramm“ und „Kerncurriculum Lehrerbildung“ (vgl. Ruberg/Schumpich 2024: 65).

Vor dem skizzierten Hintergrund wurde für den nachfolgenden Indikator ein deutschlandweiter Korpus an bildungswissenschaftlichen Curricula der Lehramtsstudiengänge dahingehend untersucht, inwiefern verschiedene



Kennziffern

- Themen politischer Bildung in den bildungswissenschaftlichen Modulen der Lehramtsstudiengänge

Datenquelle

- Curricula von insgesamt 92 lehramtsbezogenen bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der Sekundarstufe I und II an 42 deutschen Hochschulen

Themenkategorien der politischen Bildung vorkommen und ob sich dabei Abweichungen zwischen den Bundesländern erkennen lassen.



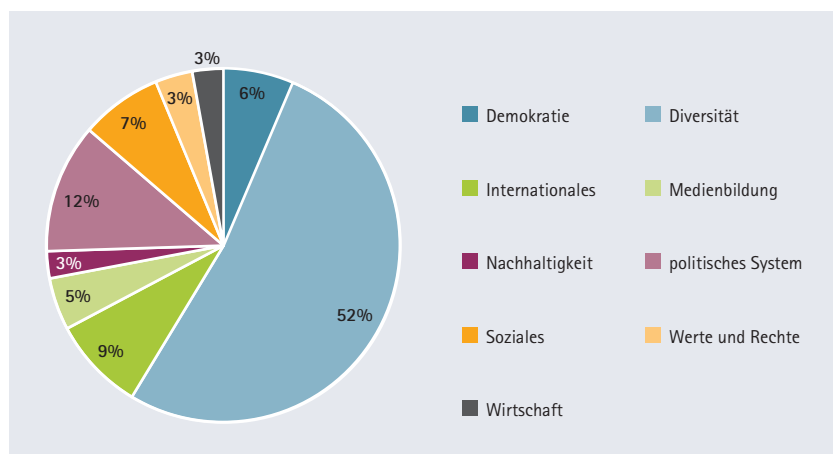
Insgesamt wurden Curricula zu 92 lehramtsbezogenen bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der Sekundarstufe I und II an 42 deutschen Hochschulen in 16 Bundesländern mit Gültigkeit im Wintersemester 2023/2024 einer Inhaltsanalyse unterzogen. Die Auswahl der Hochschulen basierte auf der Einwohnerzahl der Bundesländer sowie auf der Anzahl der Lehramtsstudierenden an den betreffenden Hochschulen (für die zugrundeliegenden Berechnungen sowie die Auswahl der Hochschule siehe Erläuterung H5-1 Annex). In die Analyse wurden ausschließlich Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft einbezogen (siehe Erläuterung H5-2 Annex).

Um die Inhalte zu politischer Bildung in den bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu identifizieren und zu quantifizieren, wurde der Analysekorpus mit einer computergestützten, lexikonbasierten quantitativen Inhaltsanalyse untersucht. Dazu wurde ein Begriffslexikon erstellt, das neun Themenkategorien und insgesamt 95 Suchbegriffe umfasst (siehe Erläuterung H5-3 Annex). Das Lexikon basiert auf bewährten Begriffssammlungen aus dem Bereich der politischen Bildung (siehe Erläuterung H5-4 Annex für Details zur Entstehung des Lexikons). Mithilfe des Lexikons wurden die Anteile der einzelnen Themenkategorien in den Modulhandbüchern ermittelt. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Dokumenten sicherzustellen, wurden die Summen aller gefundenen Suchbegriffe für jedes Dokument auf den Wert eins normiert. Diese Methode gleicht den unterschiedlichen Umfang der Dokumente aus und verhindert, dass Dokumente mit sehr vielen Begriffen übermäßig gewichtet werden. Das Ergebnis kann so nicht durch einige wenige Ausreißer verzerrt werden. Mit diesem Vorgehen kann der Anteil einzelner Begriffe an der Gesamtthematik in den Studiengängen bestimmt, nicht jedoch die Gewichtung der Gesamtthematik zwischen verschiedenen Studiengängen verglichen werden. Die Ergebnisse zeigen daher nicht das absolute Gewicht der Themen in den Modulhandbüchern (z.B. Anteil der Module, in denen die Themen behandelt werden), sondern das relative Gewicht, das die Themen im Vergleich zu anderen Themen innerhalb der Auswahl haben.



Die Analyse der Treffer in den neun Themenkategorien der politischen Bildung ergibt, dass die Themenkategorie *Diversität* mit einem Anteil von 52 % aller Treffer den größten Anteil aufweist (siehe Abb. H5-1).

► **Abb. H5-1** Anteil ausgewählter Themen politischer Bildung in Curricula bildungswissenschaftlicher Teilstudiengänge im Lehramt (in %)



Anmerkung: Eine Aufschlüsselung der Anteile einzelner Begriffe in den Themenkategorien findet sich in Abb. H5-1 Annex.

Datenquelle: Curricula von 92 lehramtsbezogenen bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der Sek I und II an 42 Hochschulen.

Insbesondere die Begriffe *Inklusi** (21 %) und *Heterogen** (15 %) tragen maßgeblich zu diesem Ergebnis bei (siehe Abb. H5-1 Annex). In der Themenkategorie ebenfalls enthaltene Begriffe gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z.B. *Diskrimin**, *Rassis**, *Antisemit**) spielten mit insgesamt unter 2 % eine nachgeordnete Rolle (für Informationen zum Anteil einzelner Begriffe siehe Abb. H5-1 Annex). Teil der Erklärung für die starke Fokussierung auf die Themenkategorie Diversität könnte sein, dass die KMK in den letzten Jahren ihre Erwartungen an die Kompetenzen in den Bereichen Inklusion und Digitalisierung aktualisiert hat (vgl. KMK 2019: 2) und Modulhandbücher daraufhin in vielen Bundesländern überarbeitet wurden.

Eine erkennbare Rolle spielen darüber hinaus die Themenkategorien *Politisches System* (mit ca. 12 %) – wobei von diesen 11 % auf die sehr generischen Begriffe *Staat** (3 %) und *Institution** (8 %) entfallen – sowie *Internationales* (mit ca. 8 %), deren Größe sich vor allem aus den Begriffen *international** (ca. 4 %) und *Europ** (ca. 3 %) speist.

Betrachtet man jedoch andere Themen, die im bildungspolitischen Diskurs eine ebenso hohe Prävalenz haben, finden sich erstaunlich geringe Trefferquoten. So weist die Themenkategorie *Medienbildung*, in deren Rahmen auch nach den Begriffen *digitalisi** sowie *Digitalität* gesucht wurde, einen relativ geringen Anteil von ca. 5 % aller Treffer auf. Ebenso mag überraschen, dass die Themenkategorie *Nachhaltigkeit* mit nur 3 % der Treffer repräsentiert ist.

Widmet man sich im nächsten Schritt den Unterschieden zwischen den Bundesländern, geraten insbesondere die nachfolgenden Themenkategorien aufgrund ihrer besonders hohen Differenzen in den Fokus:

Eine besonders hohe Spannweite zwischen den Bundesländern besteht bei der Themenkategorie *Politisches System*. Der höchste Wert wird in Sachsen erreicht, wo die Themenkategorie knapp 30 % der Treffer auf sich vereint, während Thüringen den niedrigsten Wert von 0 % aufweist.

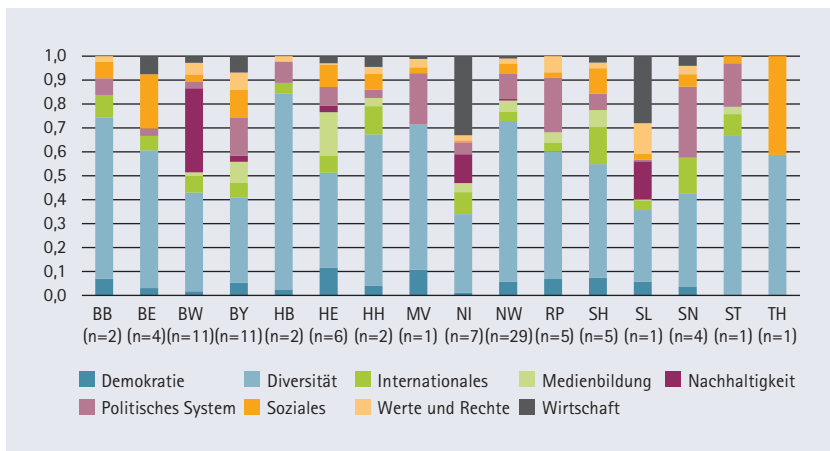
Auch in der Themenkategorie *Wirtschaft* variieren die Werte zwischen den Bundesländern erheblich. Der höchste Wert wird in Niedersachsen mit 33 % erreicht, gefolgt vom Saarland, das 28 % aller Treffer in dieser Themenkategorie enthält. In Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen hingegen gibt es keine Treffer, was auf deutliche Unterschiede in der Betonung dieser Themenkategorie zwischen den Bundesländern bzw. Hochschulstandorten hinweist.

Ähnliche Unterschiede zeigen sich in der Themenkategorie *Nachhaltigkeit*. Während Baden-Württemberg mit 35 % den höchsten Wert aufweist, bleiben zehn Bundesländer ohne jegliche Treffer in dieser Themenkategorie (siehe Abb. H5-2). Die Themenkategorie scheint in den Curricula dieser Länder keine Priorität zu haben.

In der Themenkategorie *Diversität* sind die Werte hingegen für alle Bundesländer hoch. Die Spannweite reicht von 30 % im Saarland bis zu 82 % in Bremen. Besonders hohe Werte finden sich darüber hinaus in Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt mit jeweils ca. 67 % aller gefundenen Treffer.

Ein weiterer auffälliger Unterschied zeigt sich in der Themenkategorie *Soziales*. Thüringen liegt hier mit 41 % an der Spitze, während Bremen (0 %) und Niedersachsen (1 %) die niedrigsten Werte verzeichnen. Der Median liegt bei 6 %, was den Wert von 41 % in Thüringen statistisch als Ausreißer kennzeichnet (für weitere Details siehe Abb. H5-2 Annex).

► **Abb. H5-2** Anteil ausgewählter Themen politischer Bildung in Curricula bildungswissenschaftlicher Teilstudiengänge im Lehramt nach Bundesland



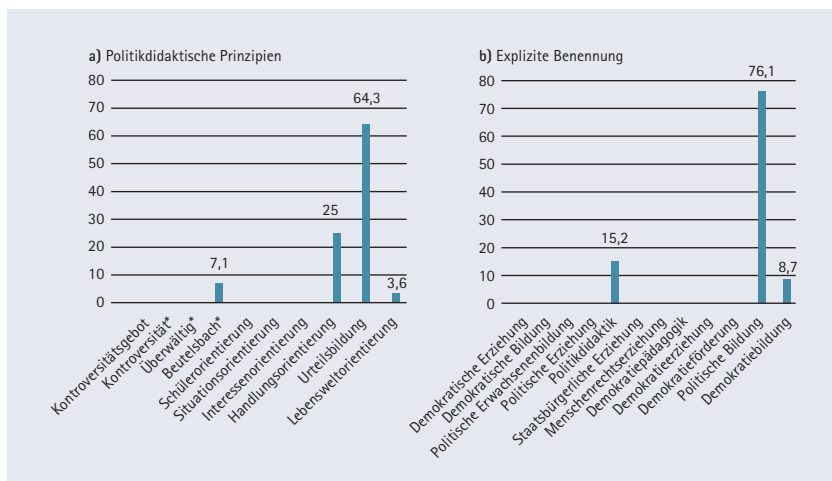
Anmerkung: Für weitere Details siehe Abb. H5-2 Annex.

Datenquelle: Curricula von 92 lehramtsbezogenen bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der Sek I und II an 42 Hochschulen.

Wenn man über die literaturbasierten Themenkategorien des Lexikons hinaus nach explizit politikdidaktischen Prinzipien sowie nach expliziten Benennungen professionstypischer Begriffe der politischen Bildung sucht, so liegen in den bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen insgesamt äußerst wenige Nennungen zu beiden Themenkategorien vor (28 in der Themenkategorie politikdidaktische Prinzipien, 46 in der Themenkategorie explizite Benennungen professionstypischer Begriffe der politischen Bildung). Deshalb dienen die ermittelten relativen Häufigkeiten der absoluten Treffer in den 92 Modulhandbüchern als Annäherung an die Schwerpunktbildung in Bezug auf diese zwei Themenkategorien.

Abbildung H5-3a veranschaulicht die relativen Häufigkeiten der 28 Treffer zur Themenkategorie politikdidaktische Prinzipien. Das Prinzip der *Urteilsbildung* kommt in den bildungswissenschaftlichen Curricula am häufigsten vor und deckt 64,3 % der Nennungen ab. Auch das Prinzip der *Handlungsorientierung* wird häufig genannt, mit einem Anteil von 25 %. Die Begriffe *Beutelsbach*(er Konsens)* und *Lebensweltorientierung* erscheinen eher marginal, mit 7 % bzw. 3,6 % der Nennungen. Insbesondere die Begriffe *Urteilsbildung*,

► **Abb. H5-3** Anteile der Nennungen politikdidaktischer Prinzipien (a) sowie professionstypischer Begriffe der politischen Bildung (b) in den bildungswissenschaftlichen Curricula des Lehramts (in %)



Anmerkung: Absolute Häufigkeiten in Abb. H6-2 Annex.

Datenquelle: 28 (zu a) bzw. 46 (zu b) Nennungen in den Curricula von 92 lehramtsbezogenen bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der Sek I und II an 42 Hochschulen.

Lebensweltorientierung und *Handlungsorientierung* sind nicht als explizit politikdidaktische Prinzipien, sondern als genuin didaktische Prinzipien anzusehen. Die Prinzipien *Situationsorientierung*, *Interessenorientierung* und *Schülerorientierung* finden keine Erwähnung. Ebenso bleiben die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens (*Beutelsbach**) *Kontroversitätsgebot*, *Überwältigungsverbot* und *Interessenorientierung* vollständig unerwähnt.

Abbildung H5-3b zeigt die relative Häufigkeit von Begriffen in der Themenkategorie explizite Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung. Der Begriff *politische Bildung* macht in den bildungswissenschaftlichen Curricula insgesamt 76,1 % aller Treffer aus, der Begriff *Demokratiebildung* hingegen nur 8,7 %. Alle anderen Begriffe kamen in den untersuchten Modulhandbüchern der (Teil-)Studiengänge nicht vor.

Es kann festgehalten werden, dass sich die Curricula bildungswissenschaftlicher Teilstudiengänge im Lehramt im Durchschnitt der untersuchten Themenkategorien besonders auf die Kategorie Diversität konzentrieren. Dabei kommen die Begrifflichkeiten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die der Kategorie zugeordnet sind, nur sehr selten bis gar nicht vor. Der Blick auf die Inhalte der politischen Bildung zeigt weiterhin eine erhebliche Heterogenität zwischen den Curricula der verschiedenen Bundesländer und Standorte. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Curricula in der Regel von den Hochschulen und den verantwortlichen Fakultäten selbst erstellt werden und entsprechend auf der vor Ort verfügbaren und für den jeweiligen Studiengang mobilisierbaren fachlichen Expertise basieren. Gleichwohl legen einzelne Ergebnisse auch eine Orientierung an landespolitischen Ausrichtungen und Vorgaben nahe, so z.B. zu Fragen der Inklusion in den Vorgaben zur Lehrerbildung einer Reihe von Ländern. Auch sind in Baden-Württemberg, wo eine unter anderem grüne Landesregierung über einen längeren Zeitraum einen gestalterischen Einfluss ausübte, Aspekte der Nachhaltigkeit besonders stark in die Bildungsstrategie integriert. Dass eine effektive Standardisierung der Studieninhalte fehlt, erschwert die Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung der Lehramtsausbildung.

Die Ergebnisse zur Präsenz der beiden Themenkategorien – *politikdidaktische Prinzipien* und die *explizite Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung* – erfordern eine kritische Betrachtung. Während einige fachdidaktische Prinzipien, wie beispielsweise *Urteilsbildung*, in den Curricula vereinzelt aufgeführt werden, fehlen die meisten gesuchten Stichwörter, einschließlich der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, in sämtlichen untersuchten Modulhandbüchern. Ähnlich verhält es sich mit der expliziten Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung: Hier erscheinen lediglich die Begriffe *politische Bildung* und *Demokratiebildung* vereinzelt. Die Analyseergebnisse zeigen den Bedarf, die Mindeststandards für die Repräsentation von politischer Bildung in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehrkräftebildung zu präzisieren.

Bei den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen konnte aufgrund der methodischen Vorgehensweise und der spezifischen Bedingungen vor Ort jeweils lediglich ein Studiengang in die Analyse einbezogen werden. Aus diesem Grund kann nicht zwischen Land und Standort unterschieden werden. Weiterhin stammen in den Bundesländern Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen sämtliche



einbezogenen Studiengänge von jeweils lediglich einer Hochschule, obwohl die Bundesländer über mindestens zwei lehrkräftebildende Hochschulen verfügen; die Ergebnisse zu diesen Ländern können infolge homogener erscheinen als zu anderen Bundesländern, bei denen die Curricula mehrerer Hochschulen einfließen (siehe Erläuterung H5-1 Annex).

Des Weiteren unterliegt der auf dem hauptsächlich deduktiv erarbeiteten Lexikon basierte Suchvorgang insofern Einschränkungen, als weitere Inhalte der politischen Bildung in den Curricula enthalten sein könnten, die die gewählte Methode nicht auffinden konnte. Weiterhin können durch die automatisierte, kontextlose Zählung der computergestützten Analyse leichte Verzerrungen durch Synonyme oder divergente Kontexte nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Zusätzlich stellt die Heterogenität der Modulhandbücher eine Limitation für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse dar. Die Modulhandbücher unterschieden sich nicht nur in ihrer Länge, sondern auch hinsichtlich ihrer Formate.

Zuletzt gilt es zu beachten, dass die Analyse auf der Annahme basiert, die im Modulhandbuch aufgeführten Inhalte seien verbindlich für die Vermittlung von Kenntnissen im Studium. Jedoch geben Modulpläne allein keinen Einblick in die tatsächliche Lehrpraxis. Plan und Praxis müssten erst in einer vertiefenden Untersuchung abgeglichen werden.

Für weiterführende Forschung sollten induktive Analysen in Betracht gezogen werden, mit denen zusätzliche Erkenntnisse über Inhalte der politischen Bildung gewonnen werden könnten. Weiterhin sollte ausdifferenziert werden, in welchem Anteil der Modulhandbücher Begriffe einer bestimmten Themenkategorie vorkommen und welchen Anteil der Modulhandbücher die Themenkategorien insgesamt ausmachen. Dies könnte weiterführende Erkenntnisse über die inhaltliche Ausrichtung der politischen Bildung in den verschiedenen Bildungsbereichen liefern. Entscheidend ist es weiterhin, den Kontext zu untersuchen, in dem die Modulhandbücher formuliert werden. Zu fragen wäre, welche institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Mechanismen in der Entstehung der Modulhandbücher eine Rolle spielen und welche Organisationen oder Interessengruppen Einfluss auf den Prozess ausüben. Trotz dieser Einschränkungen bietet die Analyse einen ersten Ansatz zur Identifikation und zum Vergleich der Themen politischer Bildung innerhalb der bildungswissenschaftlichen Teilstudiengänge. Die gewählte Methode ist aufgrund der frei verfügbaren Daten unabhängig von der Responsivität einzelner Akteure und ermöglicht einen Einblick in die Schwerpunktsetzung der Lehrpläne.



Ausgewählte Ergebnisse

- Ein Vergleich von Ergebnissen verschiedener Bundesländer zeigt, dass die Curricula hinsichtlich des Themenfeldes der politischen Bildung einen geringen Standardisierungsgrad aufweisen.
- Insgesamt werden Fragen der Diversität und Inklusion sehr stark thematisiert, wohingegen andere Aspekte wie z. B. Nachhaltigkeit oder Medienbildung eher in den Hintergrund treten.
- Die Anzahl expliziter Benennungen professionstypischer Begriffe der politischen Bildung sowie politikdidaktischer Prinzipien in den Curricula ist sehr gering.

H6 – Politisch bildende Inhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Die Verbindung von Sozialer Arbeit und politischer Bildung erstreckt sich über verschiedene Ebenen und Aufgabenfelder und ist nicht eindeutig festgelegt. So kann Wagner und Lochner (vgl. 2020: 5) folgend politische Bildung (1) als integraler Bestandteil des Verständnisses Sozialer Arbeit, (2) als ein der Sozialen Arbeit inhärentes sozialpädagogisches Handlungsfeld und eine Querschnittsaufgabe oder (3) als ein expliziter Auftrag an die Soziale Arbeit begriffen werden.⁸

Soziale Arbeit zeichnet sich professionstypisch unter anderem dadurch aus, dass Zielgruppen in einer niedrigschwelligen und lebensweltorientierten Weise aufgesucht und angesprochen werden (vgl. Nugel 2022; Novkovic 2022). Die Fähigkeit, diese Potenziale professionell zu erkennen und zu nutzen, erfordert einen geschulten Blick und eine durch einen professionellen Habitus geprägte intuitiv-demokratische Handlungsweise (vgl. BMFSFJ 2020: 559). Angesichts dieser Anforderungen müssen spezifische Kompetenzen und berufliche Qualifikationen gezielt entwickelt werden. Allerdings gibt es wenig Wissen darüber, wie angehende Sozialarbeitende für politisch bildnerische Aufgaben qualifiziert

Kennziffern

- Themen politischer Bildung in den grundständigen Studiengängen Sozialer Arbeit

Datenquellen

- Online-Portal Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz

8 Das besondere Potenzial der Sozialen Arbeit für das Feld der Politischen Bildung liegt auch in der hohen Anzahl von Sozialarbeitenden. Studiengänge der Sozialen Arbeit werden von insgesamt ca. 2,5 Prozent der Gesamtstudierendenschaft belegt, womit diese den achten Platz unter den meist gewählten Studiengängen einnehmen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022a).

werden. Formal begründen ein gesetzlich verankerter Bildungsauftrag in der (auch politischen) Jugendarbeit (§ 11, 1 SGB VIII) und die Überschneidungen zwischen Sozialer Arbeit und politischer Bildung (vgl. Többe-Schukalla 2013; Bürgin 2017; Schmidbauer/Kachel 2023), dass angehende Sozialarbeitende für politisch bildnerische Aufgaben qualifiziert werden sollten. Auch existieren zahlreiche praxisorientierte Ansätze (vgl. Schmidbauer 2021), die die Notwendigkeit und eine wachsende Relevanz der politischen Bildung in der Sozialen Arbeit bestätigen. Die Sachverständigenkommission des 16. Kinder- und Jugendberichts deutet zwar an, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit durch ihre grundständige Ausbildung möglicherweise nicht ausreichend auf die Aufgaben der politischen Bildung vorbereitet sind (vgl. BMFSFJ 2020: 525). Ein umfassender Überblick über den Stand der hochschulischen politischen Ausbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit fehlt jedoch bisher.

Erste Analysen ausgewählter Curricula der Sozialen Arbeit durch Nugel (2022), Nugel und Görtler (2024) sowie Schmidbauer und Kachel (2023) bestätigen bereits tendenziell die Einschätzung des 16. Kinder- und Jugendberichts. Schmidbauer und Kachel haben im Rahmen ihrer Analyse auch überprüft, ob in den Grundsatzdokumenten der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA 2016), des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH 2011) sowie des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (Schäfer/Bartosch 2016) politische Bildung vorkommt. Dabei stellen sie fest, dass zwar die Relevanz von Politik für Soziale Arbeit erwähnt wird, nicht jedoch politische Bildung (vgl. Schmidbauer/Kachel 2023: 57).

Angesichts dieser Lücken wurde ein deutschlandweiter Korpus an Curricula grundständiger Studiengänge der Sozialen Arbeit zusammengestellt und untersucht, wie in diesen Themen politischer Bildung gewichtet werden. Die Ergebnisse der bildungswissenschaftlichen Teilstudiengänge im Lehramt (H5) wurden als Vergleichsgröße herangezogen.



Der relevante Datenkorpus wurde über das Online-Portal *Hochschulkompass* der Hochschulrektorenkonferenz identifiziert. Unter dem Suchbegriff *Soziale Arbeit* wurden zunächst 113 Hochschulen mit insgesamt 301 Bachelor- und Masterstudiengängen im Bereich Soziale Arbeit ermittelt, davon 190 Bachelorstudiengänge und 111 Masterstudiengänge. Da angenommen werden kann, dass viele Studierende Sozialer Arbeit bereits mit einem Bachelorabschluss in den Beruf einsteigen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023) und Grundlagen politischer Bildung daher im Bachelor vermittelt werden sollten,

wurden als Grundgesamtheit ausschließlich die 190 grundständigen Studiengänge herangezogen (Anmerkungen zu ausgeschlossenen Studiengängen finden sich in der Erläuterung H6-1 Annex).

In die Analyse wurden sowohl Hochschulen in privater und kirchlicher als auch in öffentlicher Trägerschaft einbezogen (Erläuterung in H6-1 Annex). Der analysierte Textkorpus umfasst 116 Modulhandbücher von 75 Hochschulen (davon sechs Universitäten und 69 Fachhochschulen) in 15 Bundesländern⁹ mit Gültigkeit im Sommersemester 2023, darunter zehn berufsbegleitende und acht duale Studiengänge.

Um die Themen politischer Bildung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit zu identifizieren und zu quantifizieren, wurde der analysierte Textkorpus wie in H5 einer computergestützten, lexikonbasierten quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen (für weiterführende methodische Hinweise siehe Erläuterung H6-1 Annex).



Nach den Analyseergebnissen (siehe Abb. H6-1) differieren die Themenkategorien in ihrem relativen Anteil erkennbar. Mit 25 % der Nennungen ist die Themenkategorie *Diversität* die stärkste. Innerhalb dieser Themenkategorie dominieren die Begriffe *Migration** (6 %), *Inklusion** (5 %), *Religi** (3 %) und *Geschlecht* (3 %).

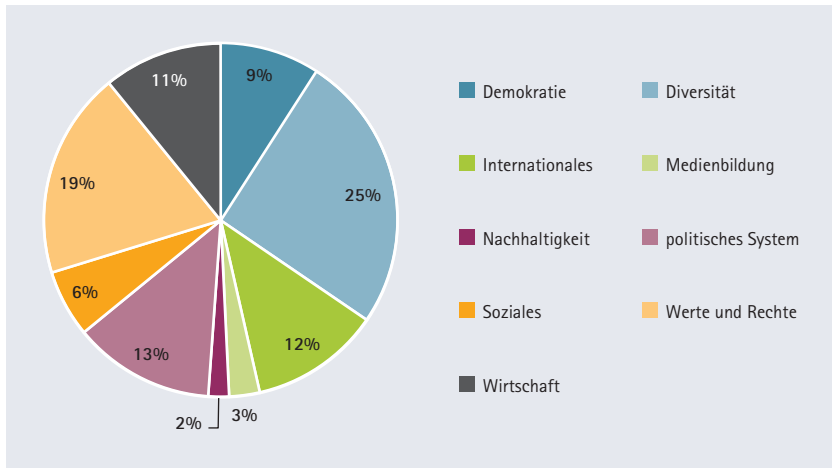
Anders als in den Bildungswissenschaften nimmt die Themenkategorie *Werte und Rechte* in den Curricula der Sozialen Arbeit mit Begriffen wie *ethisch** (6 %) und *ethik** (8 %) einen wesentlich größeren Raum ein (19 %).

Die Themenkategorien *Soziales* und *Nachhaltigkeit* kommen in beiden Analysen ähnlich häufig vor. In Bezug auf die Kategorie *Soziales* ist dies überraschend, da Sozialpolitik, Sozialrecht und Wohlfahrt als zentrale Stichwörter des Arbeitsfeldes der Sozialen Arbeit gelten können (vgl. DGSA 2016).

Deutlichere Unterschiede bestehen bei anderen Themenkategorien. Die Themenkategorie *Demokratie* ist in den Curricula der Sozialen Arbeit mit 9 % vertreten (3 % stärkeres Gewicht im Vergleich zu den bildungswissenschaftlichen Curricula). Auch die Themenkategorie *Wirtschaft* ist in den grundständigen Curricula der Sozialen Arbeit mit 11 % der Nennungen prominenter vertreten als in den bildungswissenschaftlichen Curricula (+ 8 %).

9 Für das Bundesland Schleswig-Holstein erfüllte kein Studiengang die formalen Anforderungen, um in den analysierten Textkorpus aufgenommen zu werden.

► **Abb. H6-1** Anteil ausgewählter Themen politischer Bildung in grundständigen Curricula Sozialer Arbeit (in %)



Anmerkung: Eine Aufschlüsselung der Anteile einzelner Begriffe in den Themenkategorien findet sich in Abb. H6-1 Annex.

Datenquelle: Online-Portal Hochschulkompass HRK, eigene Auswertung.

Hervorzuheben ist weiterhin die Themenkategorie *Internationales*, die in der Sozialen Arbeit 12 % der Nennungen ausmacht, im Vergleich zu 9 % in den bildungswissenschaftlichen Curricula. In beiden Analysen sticht der generische Begriff *international** hervor (Soziale Arbeit: 6 %), gefolgt von *global** und *Europ**, auf die in der Analyse der Curricula der Sozialen Arbeit jeweils etwa 2 % zurückgehen.

Die Anteile der Themenkategorien differieren nicht nur zwischen den beiden analysierten Textkorpora, sondern auch zwischen den einzelnen Modulhandbüchern der Sozialen Arbeit. Dies belegen die hohen Spannbreiten der Themenkategorien, die im Durchschnitt aller Themenkategorien bei 42 % liegen.

In einem nächsten Schritt wurde über die lexikonbasierte Suche hinaus explizit nach politikdidaktischen Prinzipien sowie nach der Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung gesucht und das Vorkommen dieser Begriffe zwischen den Curricula der Sozialen Arbeit und jenen der bildungswissenschaftlichen Teilstudiengänge (vgl. H5) verglichen. Im Ergebnis

liegen insgesamt äußerst wenige Nennungen in beiden Themenkategorien vor¹⁰ (weitere Ausführungen zu den gesuchten Begriffen und ihrer Relation zu den neun Themenkategorien des Lexikons in Abb. H5-2 Annex).

Um die beiden verschiedenen großen Korpora (92 bildungswissenschaftliche Teilstudiengänge versus 116 grundständige Studiengänge der Sozialen Arbeit) zu vergleichen, wurden die relativen Häufigkeiten der Nennungen ermittelt. Diese ermöglichen eine Annäherung an die jeweilige Schwerpunktsetzung in den beiden Themenkategorien *politikdidaktische Prinzipien* sowie *explizite Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung*.

Abbildung H6-2a verdeutlicht den Kontrast zwischen den Curricula: *Lebensweltorientierung* ist in den Curricula der Sozialen Arbeit mit 59,6 % stark und in den bildungswissenschaftlichen Curricula nur mit 3,6 % vertreten. Umgekehrt dominiert *Urteilsbildung* in den bildungswissenschaftlichen Curricula mit 64,3 %, gegenüber 22,6 % in den Curricula der Sozialen Arbeit. Das Prinzip der *Handlungsorientierung* erscheint in den Curricula der Sozialen Arbeit mit 17,8 % der Treffer, während es in den bildungswissenschaftlichen Curricula 25 % ausmacht.¹¹

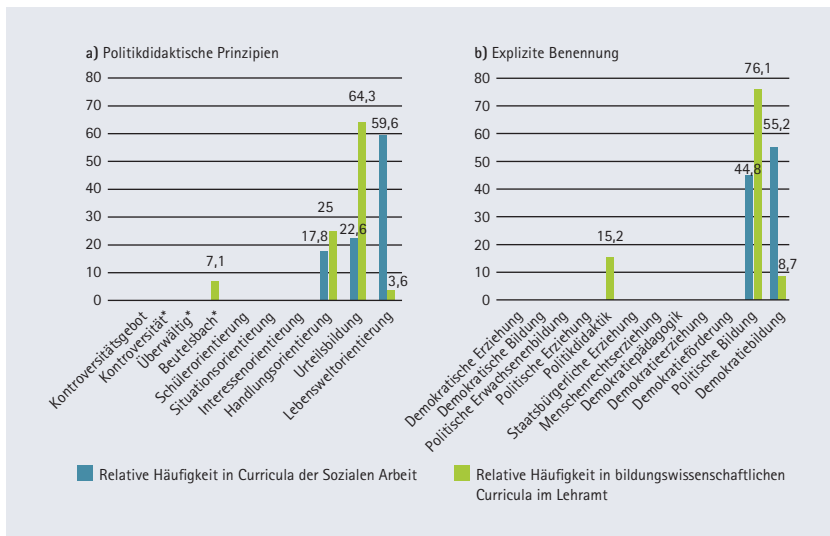
Die Prinzipien *Situationsorientierung*, *Interessenorientierung* und *Schülerorientierung* fehlen in beiden Curricula. Auch der Beutelsbacher Konsens (Beutelsbach*) mit seinen Prinzipien *Kontroversitätsgebot*, *Überwältigungsverbot* und *Interessenorientierung* wird in den Curricula der Sozialen Arbeit nicht erwähnt und hat in den bildungswissenschaftlichen Curricula nur einen marginalen Anteil von 7,1 %.

Vergleicht man die relative Häufigkeit von Begriffen in der Themenkategorie *explizite Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung* zwischen den Curricula der Sozialen Arbeit und den bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen (Abb. H6-2b), so kommt der Begriff *politische Bildung*

10 Das Cluster *politikdidaktische Prinzipien* erreichte in der Curriculumanalyse der bildungswissenschaftlichen Anteile 28 Treffer und damit etwa 0,5 % aller Treffer. Die 46 Treffer im Cluster *explizite Benennung* entsprechen in etwa 0,6 % aller Treffer. Das Cluster *politikdidaktische Prinzipien* in der Curriculumanalyse der Sozialen Arbeit entspricht mit 146 Treffern etwa 0,8 % aller Treffer. Die 29 Treffer im Cluster *explizite Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung* entsprechen in etwa 0,2 %.

11 Angemerkt sei, dass insbesondere die Begriffe *Urteilsbildung*, *Lebensweltorientierung* und *Handlungsorientierung* nicht als exklusiv politikdidaktische Prinzipien, sondern genuine didaktische Prinzipien anzusehen sind.

► **Abb. H6-2** Anteile der Nennungen politikdidaktischer Prinzipien (a) sowie des Terms *politische Bildung* und verwandter Begriffe (b) in grundständigen Curricula der Sozialen Arbeit sowie in den bildungswissenschaftlichen Curricula des Lehramts (in %)



Anmerkung: Absolute Häufigkeiten in Abb. H6-2 Annex.
Datenquelle: Online-Portal Hochschulkompass HRK, eigene Auswertung.

in den bildungswissenschaftlichen Curricula mit 76,1 % deutlich häufiger als in den Curricula der Sozialen Arbeit vor (44,8 %). Im Gegensatz dazu wird *Demokratiebildung* in den Curricula der Sozialen Arbeit mit 55,2 % viel häufiger erwähnt als in den bildungswissenschaftlichen Curricula (8,7 %). Die Begrifflichkeiten und die damit verbundenen inhaltlichen Bezüge werden offensichtlich anders verwendet. Während in den bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen eher auf das Konzept der politischen Bildung verwiesen wird, adressieren die Curricula der Sozialen Arbeit die Demokratiebildung. Grund dafür dürften abweichende theoretische Bezugspunkte sein. Dass in den bildungswissenschaftlichen Curricula der Begriff *Politikdidaktik* 15,2 % der Nennungen ausmacht, wohingegen er in den Curricula der Sozialen Arbeit keine Erwähnung findet, bestätigt diesen Befund.

Alle anderen Begriffe der Themenkategorie fehlten in den untersuchten Modulhandbüchern beider (Teil-)Studiengänge.

Die vorliegende Analyse gewährt Einblicke in die Verteilung von Themen politischer Bildung in grundständigen Studiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland. Die neun gesuchten Themengebiete sind sehr unterschiedlich abgedeckt und sie sind anders als in den Curricula zur bildungswissenschaftlichen Grundausbildung angehender Lehrkräfte verteilt. Diese Unterschiede können teilweise auf die verschiedenen beruflichen Handlungsfelder zurückgeführt werden: Sozialarbeitende sind nach ihrem Studium eher als außerschulische Multiplikatoren und Multiplikatorinnen tätig, während Lehrkräfte primär im schulischen Kontext arbeiten. Es ist allerdings nicht abschließend geklärt, inwiefern die Gewichtung der Begriffe plausibel auf professionsspezifische Profile zurückgeführt werden kann, und inwiefern Disziplinen auch durch den Vergleich mit anderen Disziplinen Impulse zur Weiterentwicklung erhalten können.

Die Ergebnisse zur Verbreitung der Themenkategorien *politikdidaktische Prinzipien* und *explizite Benennung professionstypischer Begriffe der politischen Bildung* werfen kritische Fragen auf. Zunächst decken die Befunde zu den Curricula der Sozialen Arbeit auf, dass zwar einige fachdidaktische Prinzipien wie *Urteilsbildung* vorkommen, jedoch zentrale Begriffe wie der *Beutelsbacher Konsens* in keinem der untersuchten Modulhandbücher zu finden sind. Auch die Themenkategorie *professionstypische Begriffe* ist nur sporadisch vertreten, mit *Demokratiebildung* und *politische Bildung* als seltene Ausnahmen.¹² Weitet man den Blick auf die Modulhandbücher der bildungswissenschaftlichen Teilstudiengänge, bleibt das Gesamtbild bestehen. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der beiden Korpora aus Modulhandbüchern werden die relevanten Begriffe insgesamt auffällig selten erwähnt.

Methodisch bestehen für den vorliegenden Indikator dieselben Limitationen der computergestützten Analyse großer Datenkorpora, die bereits in H5 dargelegt wurden.

Trotz ihrer Limitationen bietet die Analyse eine lohnende und aufgrund der freien Verfügbarkeit der Daten auch ohne weitere Einschränkungen gut

12 Dieser Befund ordnet sich in die unterschiedlichen Diskurstraditionen zwischen der (schulischen) politischen Bildung und der Sozialen Arbeit ein, die teils unterschiedliche Begriffsverständnisse und Schwerpunktsetzungen prägen (vgl. Görtler 2022).

umsetzbare Annäherung an die Identifikation und Quantifizierung von Themen politischer Bildung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Der Vergleich mit anderen Studiengängen, wie in diesem Fall den bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen, ermöglicht es Relationen herzustellen. Zukünftig werden daher weitere Vergleiche mit den fachdidaktischen und fachlichen Anteilen der Lehramtsstudiengänge im Ankerfach der politischen Bildung angestrebt.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Anteile der neun untersuchten Themenkategorien innerhalb der Themen politischer Bildung unterscheiden sich deutlich voneinander. Sie reichen von der Themenkategorie *Diversität* mit 25 % bis zur Themenkategorie *Nachhaltigkeit* mit nur 2 % aller Treffer.
- Die Verteilung der Themenkategorien in den grundständigen Curricula Sozialer Arbeit weicht deutlich von der Verteilung in der bildungswissenschaftlichen Grundausbildung angehender Lehrkräfte ab.
- Die Anzahl expliziter Benennungen professionstypischer Begriffe der politischen Bildung sowie von politikdidaktischen Prinzipien in den Curricula ist marginal.

H7 – Entwicklung der Studierendenzahlen in Lehramtsstudiengängen für das Ankerfach der politischen Bildung

Im einleitenden Kapitel 1 wurden die Entwicklung sowie aktuelle Zahlen zum fachübergreifenden Lehrkräftemangel dargelegt. Prognosen zum Einstellungsbedarf in den einzelnen Fächern existieren dagegen kaum. Grobe Schätzungen liefert lediglich die KMK. Diese stützt sich dabei auf die erwarteten Bedarfe und Verfügbarkeiten von Lehrkräften, die von den Bundesländern gemeldet wurden. Diese Schätzungen prognostizieren für das Lehramt *Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik* je nach Schulart und Bundesland entweder keinen oder nur einen geringen Nachfrageüberhang (vgl. KMK 2022b: 28). Klemm und Tenberg betonen jedoch, die Zahlen der Länder seien zum Teil mit unzureichender Methode berechnet worden und seien entsprechend nicht belastbar (vgl. Klemm 2022: 23 ff.; Tenberg 2023: 31). Gegen die Prognose der Länder spricht weiterhin die hohe Quote an fachfremdem Unterricht in der politischen Bildung: Wie bereits in den Indikatoren S6 und S8 dargestellt, wird das Fach in der Tendenz häufiger fachfremd von Lehrkräften unterrichtet als die meisten anderen Fächer (vgl. darüber hinaus Gökbudak/Hedtke 2019: 36; Zurstrassen 2013: 36). Der Indikator H7 schätzt vor diesem Hintergrund die Zahl der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung und das damit einhergehende Potenzial lehrkräftebildender Hochschulen, neue Lehrkräfte für das Lehramt der Ankerfächer der Politischen Bildung zu gewinnen.

Kennziffern

- Studierendenzahlen in den Lehramtern für das Ankerfach der politischen Bildung nach angestrebter Lehrbefähigung

Datenquellen

- Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes





Um die Studierendenzahlen in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung zu erfassen, wurden Daten der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes herangezogen. Methodisch wurden zunächst einschlägige Prüfungsgruppen sowie einschlägige Fächerprofile bestimmt. Es wurden alle 15 lehramtsbezogenen Prüfungsgruppen ausgewählt und in sechs Prüfungsgruppen zusammengefasst:

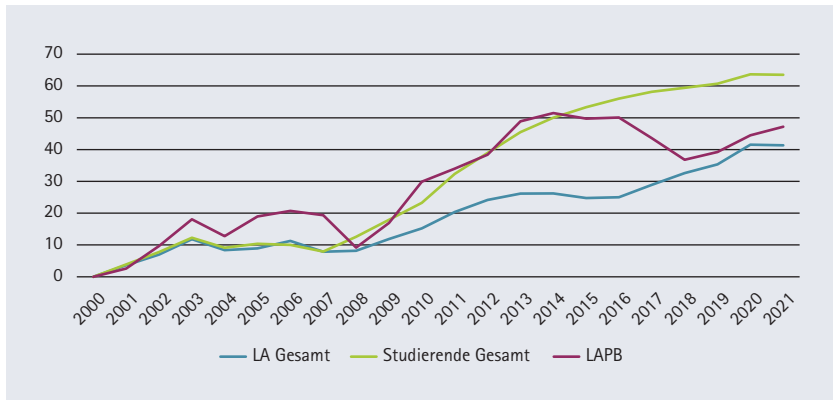
1. Lehrberechtigung für die Primarstufe (inklusive Abschlüsse mit Berechtigung für Primarstufe und Sekundarstufe I)
2. Lehrberechtigung für die Sek I
3. Lehrberechtigung für die Sek II (inkl. Mehrfachabschluss Sek I und II)
4. Lehrberechtigung für die berufliche Sekundarstufe
5. Lehrberechtigung für sonderpädagogisches Lehramt
6. Restkategorie

Als einschlägige Fächerprofile für das Ankerfach der politischen Bildung (LAPB) wurden Lehramtsstudierende der Studienbereiche *Politikwissenschaft* und *Sozialwissenschaften/Soziologie* sowie des Studienfachs *Lernbereich Gesellschaftslehre* (Statistisches Bundesamt 2022a: 425 f.) herangezogen (Ausführungen zur Fächerauswahl in der Erläuterung H7-1 Annex). Die Daten, die aus der genannten Kombination relevanter Prüfungsgruppen und Fächerprofile stammen, wurden für einen Zeitraum von 22 Jahren (Wintersemester 2000/2001 bis einschließlich Wintersemester 2021/2022) abgefragt. Zur Einordnung wurden weiterhin Daten aus zwei Vergleichsgruppen genutzt, erstens aus Lehramtsstudierenden aller Fächer (LAF) und zweitens aus der Gesamtheit aller Studierenden (SAF) (Statistisches Bundesamt 2022a). Exemplarisch für das Wintersemester 2021/2022 wurden zusätzlich die Studierendenzahlen im Lehramt des Ankerfaches der politischen Bildung für jedes einzelne Bundesland abgefragt (Ausführungen zur Methode in der Erläuterung H7-1 Annex).



Die Analyse der Daten zeigt, dass im Durchschnitt der betrachteten 22 Jahre Lehramtsstudierende des Ankerfaches der politischen Bildung insgesamt 0,8 % der Gesamtstudierendenschaft ausmachen und 8,5 % der Lehramtsstudierenden aller Fächer – die wiederum einen Anteil von 9,4 % aller Studierenden repräsentieren. Der Anteil der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung im Verhältnis zur Gesamtstudierendenschaft sinkt über die Jahre geringfügig von 0,8 % im Wintersemester 2000/2001 auf 0,7 %

► **Abb. H7-1** Prozentuale Veränderung der Studierendenzahlen im Ankerfach der politischen Bildung, im Lehramt aller Fächer sowie in der Gesamtstudierendenschaft im Zeitraum vom Wintersemester 2000 / 2001 bis Wintersemester 2021 / 2022 (Ausgangswert Wintersemester 2000 / 2001)



Anmerkung: Absolute Zahlen tabellarisch in Abb. H7-1 Annex.

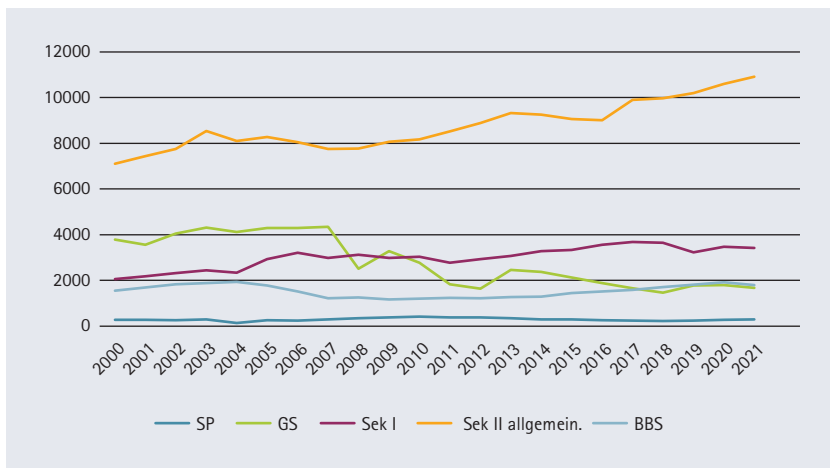
Datenquelle: Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes.

im Wintersemester 2021/2022. Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden steigt der Anteil zunächst von 7,9 % im Wintersemester 2000/2001 auf einen Höchstwert von 9,46 % im Wintersemester 2016/2017 und sinkt anschließend wieder auf 8,2 % im Wintersemester 2021/2022.

Seit dem Wintersemester 2000/2001 bis zum Wintersemester 2021/2022 ist ein Anstieg der Studierendenzahlen sowohl im Lehramt aller Fächer (+ 41,3 %) als auch speziell im LAPB (+ 47,2 %) zu verzeichnen (siehe Abb. H7-1), der jedoch hinter dem generellen Anstieg aller Studierenden (+ 63,5 %) merklich zurückbleibt.

Betrachtet man die Entwicklung der Lehramtsstudierendenzahlen des Ankerfaches der politischen Bildung in Bezug auf verschiedene Lehramtsbefähigungen, so verzeichnen lediglich die Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildend) sowie für die Sekundarstufe I einen markanten Anstieg (vgl. Abb. H7-2). Im Gegensatz dazu verändern sich die Studierendenzahlen für die Lehrämter der Sonderpädagogik und die berufliche Sekundarstufe II nicht wesentlich. Ein rückläufiger Trend ist bei den Studierendenzahlen für die Primarstufe zu erkennen. Ein möglicher Grund für diesen Rückgang könnte in der seit

► **Abb. H7-2** Entwicklung der Studierendenzahlen im Ankerfach der politischen Bildung nach angestrebter Lehramtsbefähigung im Zeitraum vom Wintersemester 2000 / 2001 bis Wintersemester 2021 / 2022 in absoluten Zahlen



Anmerkung: Zahlen tabellarisch in Abb. H7-2 Annex.

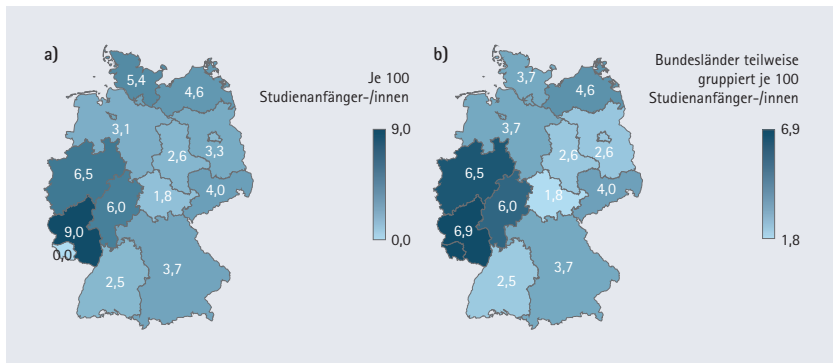
Datenquelle: Studierendensstatistik des Statistischen Bundesamtes.

Mitte der 2000er Jahre schrittweise in allen Bundesländern (außer Niedersachsen) eingeführten Verpflichtung liegen, als angehende Grundschullehrkraft Mathematik und Deutsch als Pflichtfach zu studieren (vgl. Porsch 2020: 37).

Die Studierendenzahlen für das Lehramt im Ankerfach der politischen Bildung fallen in Bezug auf die Quote der einschlägigen Studierenden im Verhältnis zu der Zahl der Studienanfänger/-innen insgesamt in den Bundesländern sehr unterschiedlich aus; in Abbildung H7-3 sind sie beispielhaft für das Wintersemester 2021/2022 aufbereitet. Das Saarland bietet kein Lehramtsstudium im Ankerfach der Politischen Bildung an, so dass die Quote der Lehramtsstudierenden des Fachs dort bei null liegt. Im Gegensatz dazu weist das Nachbarland Rheinland-Pfalz mit insgesamt neun Studierenden im Lehramt des Ankerfaches der politischen Bildung pro 100 Studienanfänger/-innen den höchsten Wert in der Bundesrepublik auf. Thüringen verzeichnet lediglich 1,8 einschlägige Lehramtsstudierende pro 100 Studienanfänger/-innen.

Diese Ergebnisse sind bedeutsam, weil Untersuchungen zur Mobilität von Lehrkräften in Deutschland belegen, dass Lehramtsstudierende sowohl zu

► **Abb. H7-3** Anzahl Lehramtsstudierende im Ankerfach der politischen Bildung im Wintersemester 2021 / 2022 je 100 Studienanfänger/-innen nach Bundesländern (a) sowie nach Bundesländern gruppiert (Gruppe 1: NI, HB, HH u. SH; Gruppe 2: RP u. SL; Gruppe 3: BB u. BE) (b)



Anmerkung: Absolute Zahlen tabellarisch in Abb. H7-3 Annex.
Datenquelle: Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes.

Beginn ihres Studiums als auch im Berufsleben wenig regional mobil sind (vgl. Kauper u. a. 2023; Weishaupt 2014). Lehramtsstudierende rekrutieren sich meist aus dem unmittelbaren Umfeld der Hochschulen und wechseln nur selten zwischen Bundesländern (vgl. Cramer 2012). Cramer erklärt die vorhandene Varianz in der Mobilitätsbereitschaft auch durch die sozioökonomische Stellung und das kulturelle Kapital des Elternhauses – höhere Positionen in beiden Aspekten korrelieren mit erhöhter geografischer Mobilität (vgl. Cramer 2012: 167, 177). Die hohe Zahl in Rheinland-Pfalz legt vor diesem Hintergrund nahe, dass saarländische Studierende für ihr Lehramtsstudium überwiegend nach Rheinland-Pfalz ziehen oder pendeln.

Um mögliche statistische Effekte raumnaher Umzüge oder des Pendelns zu minimieren, wurden acht der Bundesländer für eine weitere Analyse in drei Gruppen zusammengefasst (1. Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen, 2. Berlin und Brandenburg sowie 3. Saarland und Rheinland-Pfalz; siehe Abb. H7-3: Bundesländer gruppiert). Die Zahl der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der jeweils zusammengefassten Bundesländer wurde sodann als neue Grundgesamtheit für die jeweilige Gruppe summiert. Diese Gruppierung vermeidet neben der Verzerrung, die durch das fehlende Studienangebot im

Saarland entsteht, auch mögliche Verzerrungen, die in den Stadtstaaten durch Nahraum-Pendeleffekte zu erwarten sind. Dennoch bleibt die Gruppierung Rheinland-Pfalz/Saarland führend mit 6,9 Studierenden pro 100 Studienanfänger/-innen in politischer Bildung, gefolgt von Nordrhein-Westfalen (6,5) und Hessen (6,0).

Der dargestellte Indikator beleuchtet das Potenzial lehrkräftebildender Hochschulen, neue Lehrkräfte für das Ankerfach der politischen Bildung auszubilden. Trotz positiver Entwicklungen bleibt die Zahl der Studierenden hinter dem starken Anstieg der Gesamtstudierendenzahl zurück. D.h. die relative Attraktivität des Lehramtstudiums erweist sich als rückläufig. In den Bereichen der berufsbildenden Sekundarstufe II, Primarstufe und Sonderpädagogik ist sogar eine Stagnation oder Abnahme der absoluten Studierendenzahlen zu verzeichnen. Auch bei den Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I bleibt der Anstieg weit hinter den vergleichbaren Zunahmen für die Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe II zurück.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Änderungen bei den Zahlen im Zeitverlauf auch durch Änderungen in den Zuschnitten der Schul- und Studienfächer bedingt sein können. Im Falle des Grundschullehramts war für den gesamten Zeitverlauf nicht rückverfolgbar, inwiefern das Fach *Sachunterricht* systematisch den von uns gewählten Studiengangsprofilen zugeordnet wurde. Weiterhin wären für eine vertiefte Analyse auch Daten zu Bewerbungen auf Studienplätze im Ankerfach der politischen Bildung relevant, um das Verhältnis von Nachfrage und Angebot besser zu verstehen. Solche Daten werden jedoch bisher nicht zentral erfasst und konnten daher nicht berücksichtigt werden.

Ein weiterführender Abgleich des dargestellten Potenzials mit dem Lehrkräftebedarf im Lehramt des Ankerfaches der politischen Bildung ist aufgrund von Datenlücken zum Lehramt für das Ankerfach bis dato herausfordernd (vgl. SWK 2023b: 6; Klemm 2022: 23 ff.). Entsprechend bleibt unklar, ob die aktuellen Ausbildungszahlen den künftigen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften mit fachlicher Befähigung für die Sekundarstufe II decken. Angesichts der hohen Anteile fachfremd unterrichtender Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung (vgl. die Indikatoren S6 und S8; Gökbudak/Hedtke 2019; Zurstrassen 2013) lässt sich jedoch schon aus den vorliegenden Zahlen ableiten, dass es insbesondere an den Nicht-Gymnasien ohne zusätzliche Bemühungen nicht gelingen wird, die Unterdeckung mit fachlich qualifiziertem Unterricht wirksam zu bekämpfen.

Im Detail sind weitere Untersuchungen erforderlich, insbesondere Berechnungen zu den Bedarfen einzelner Länder (Nachwuchsquoten) sowie eine Analyse regionaler Unterschiede. Schon die vorliegenden Analysen haben deutliche regionale Unterschiede sichtbar machen können.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Entwicklung der Studierendenzahlen im Lehramt in den Ankerfächern der Politischen Bildung folgt weitgehend der Entwicklung der Lehrämter in anderen Fächern. Trotz eines erkennbaren Anstiegs bleibt die Entwicklung hinter der positiven Dynamik der Gesamtstudierendenzahl zurück.
- Im Detail zeigt sich, dass der Anstieg auf einzelne Lehramtsstudiengänge beschränkt ist. Insbesondere in den Lehramtsstudiengängen für die berufsbildende Sekundarstufe II, Primarstufe und Sonderpädagogik stagniert die Zahl der Studierenden oder nimmt ab.

H8 – Soziodemografische Merkmale der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich

Soziodemografische Merkmale von Lehramtsstudierenden sind aus mehreren Gründen für eine systematische, datengestützte und regelmäßige Berichterstattung bedeutsam. Erstens geben sie Auskunft darüber, inwiefern das Lehramtsstudium für Menschen mit einem spezifischen sozioökonomischen Status erreichbar bzw. attraktiv ist. An entsprechende Erkenntnisse schließt die Strategie an, Lehrkräfte aus unterrepräsentierten Herkunftsgruppen zu gewinnen, um den Lehrkräftemangel zu bekämpfen (vgl. Blömeke u. a. 2010). Zweitens erscheint es erstrebenswert, die vielfältige und breite Repräsentation der sozioökonomischen Herkunft in der Schülerschaft parallel unter den Lehrkräften zu gewährleisten. Dies würde auch dazu beitragen, unterschiedliche Perspektiven und Lebenserfahrungen in den Unterricht einfließen zu lassen, um eine praxisnähere und inklusivere politische Bildung zu fördern, die besser auf die Bedürfnisse und Realitäten aller Schüler/-innen eingehen kann. Donlevy u. a. (2016) zeigen in ihrer Studie zur Vielfalt im Lehrberuf, dass Personen mit Migrationshintergrund in der Lehrkräfteausbildung der Hochschule in ganz Europa im



Kennziffern

- soziodemografische Merkmale *Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit sowie BAföG-Bezug während des Studiums* von vier Studierenden-gruppen

Datenquellen

- repräsentative Panel-Studie *Die Studierendenbefragung in Deutschland* des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung aus dem Jahr 2021

Vergleich zu ihren Schüler/-innen unterrepräsentiert sind. Drittens bilden soziodemografische Merkmale auch eine „Eingangsvoraussetzung für die professionelle berufsbiografische Entwicklung“ (Cramer 2016: 33).

Lehrkräfte aus unterrepräsentierten Herkunftsgruppen entscheiden sich für bestimmte Schularten häufiger als für andere. Historisch gesehen wurde der Beruf der Gymnasiallehrkraft als Status erhaltend für Kinder aus Akademikerfamilien angesehen, während der Beruf der Volksschullehrkraft oft als klassischer Aufstiegsberuf betrachtet wurde (vgl. Lautenbach 2018). Aktuelle Forschungsergebnisse sind hingegen uneinheitlicher, was unter anderem auf eine weitere Ausdifferenzierung der Lehrämter und die Aufwertung nicht-gymnasialer Lehrämter zurückgeführt werden kann (vgl. Kampa 2020: 806). So hat Cramer (2012) in einer Untersuchung festgestellt, dass die meisten bildungsaufsteigenden Personen sich für ein Lehramtsstudium für die Realschule oder die Grund- und Hauptschule entscheiden (jeweils etwa 30 %; vgl. ebd.: 164). Andere Studien haben hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen gefunden (vgl. Kühne 2006; Lautenbach 2018).

Bis dato liegen keine Studien vor, die sozioökonomische Hintergründe speziell für die Lehrämter des Ankerfaches der politischen Bildung untersuchen. Der Indikator H8 untersucht daher explizit die sozioökonomische Lage der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung, um Erkenntnisse zur Zugänglichkeit der Ausbildung und zur Vielfalt innerhalb des Lehrberufs zu gewinnen.



Datengrundlage zur Erfassung der soziodemografischen Merkmale der Studierenden in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung war die für Deutschland repräsentative Studierendenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung aus dem Jahr 2021 (Beuße u. a. 2022; für Angaben zur Repräsentativität siehe Erläuterung H8-1 Annex). Um die Gruppe der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung zu ermitteln, wurde analog zu den Indikatoren H7 und H10 verfahren: Die Auswahl der Befragten erfolgte anhand der Merkmale *Lehramt* und der einschlägigen Fächerprofile *Politikwissenschaft* und *Sozialwissenschaften/Soziologie*.

Die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung wurde hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status mit drei Vergleichsgruppen kontrastiert: 1) mit Lehramtsstudierenden anderer Fächer,

2) mit Studierenden der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften sowie 3) mit Studierenden anderer Fächer (kein Lehramt). Darüber hinaus wurde innerhalb der Zielgruppe selbst nach Schulart differenziert (weiterführende Informationen zu den unterschiedlichen Schularten in der Erläuterung H8-1 Annex). Die Fallzahlen jeder Teilgruppe variieren je nach Variable aufgrund von Item-Non-Response und einem modularisierten Split-Design der Befragung (vgl. Kroher u. a. 2023).

Der sozioökonomische Status der Studierenden wurde anhand von vier Variablen eingeschätzt: Der höchste Bildungsabschluss der Eltern dient als Annäherung an die Bildungsherkunft der Studierenden. Eine weitere Variable bringt den Migrationshintergrund der Studierenden selbst oder den ihrer Eltern ins Spiel (Ausführungen zu diesem Terminus in der Erläuterung H8-2 Annex). Zusätzlich wurden zwei Variablen zur Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit und zum Bezug von BAföG gewählt, um die sozioökonomische Situation der Teilgruppen zu erfassen. Alle Variablen wurden dichotomisiert (weitere Informationen zu den ursprünglichen Variablen der Studie *Die Studierendenbefragung in Deutschland* finden sich in der Erläuterung H8-1 Annex).

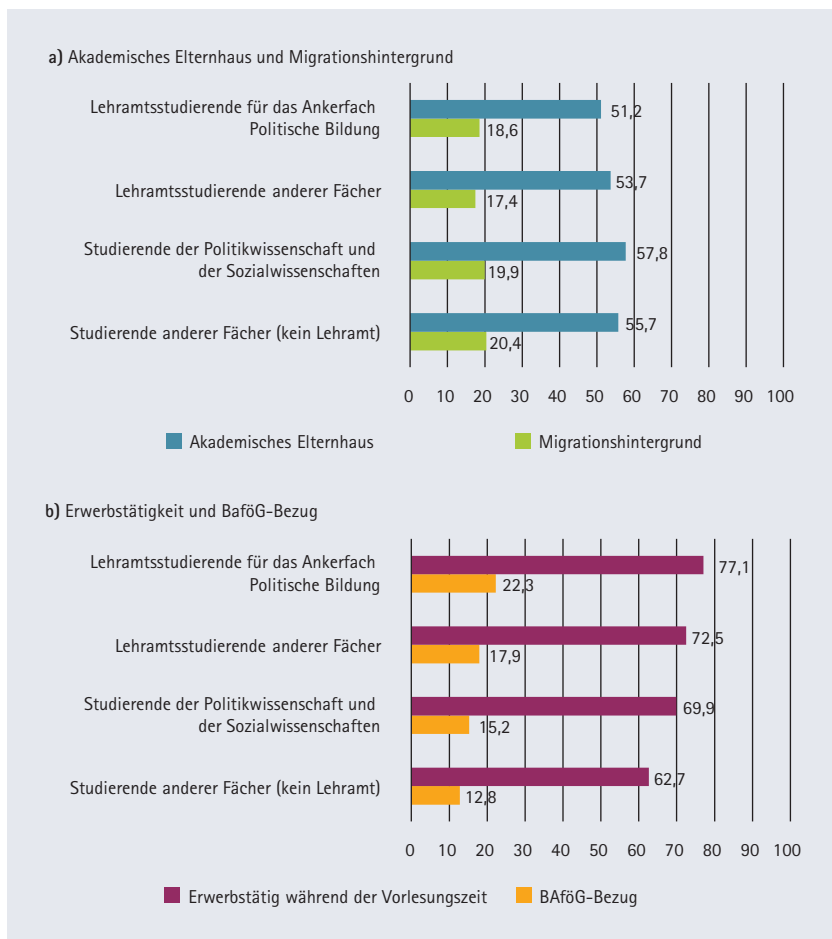
Um die soziodemografischen Merkmale zwischen den vier Teilgruppen und innerhalb der Gruppe der Studierenden für das Ankerfach der politischen Bildung nach angestrebter Schulart zu vergleichen, wurden Mittelwertvergleiche durchgeführt (weiter Ausführungen zur Methode in der Erläuterung H8-1 Annex).



Die Analyse der Bildungsherkunft der vier Teilgruppen, bei der der akademische Grad der Eltern als Näherungsindikator verwendet wurde, zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe der angehenden Lehrkräfte für das Ankerfach der politischen Bildung (LAPB) und den Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften (SPS). Letztere weisen einen um etwa 7 Prozentpunkte höheren Anteil von Studierenden aus akademischen Elternhäusern auf (siehe Abb. H8-1a). Der Unterschied von ca. 3 Prozentpunkten zwischen den angehenden Lehrkräften für das Ankerfach der politischen Bildung und den Lehramtsstudierenden aller anderen Fächer ist hingegen nicht signifikant.¹³

13 Die Signifikanzniveaus der einzelnen Mittelwertvergleiche finden sich im Anhang H8, Anlage 3.

➤ **Abb. H8-1** Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund und mit akademischem Elternhaus (a) sowie mit Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit und mit BAföG-Bezug (b) nach verschiedenen Studierendengruppen in Deutschland (in %)



Anmerkung: Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus *Die Studierendenbefragung in Deutschland 2021* (Beuße u.a. 2022). Die Analysen basieren auf Angaben von $n_{\max} = 1,270$ LAPB; $n_{\max} = 21,617$ SPS, $n_{\max} = 7,339$ LAF sowie $n_{\max} = 175,927$ SAF. Die Häufigkeiten können abweichen, z.B. aufgrund von Item Non-Response. Details in Abb. H8-1 Annex.

Datenquelle: DZHW Studierendenbefragung in Deutschland 2021.

In Bezug auf die Variable des Migrationshintergrunds bestehen nur geringfügige, nicht-signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen allen vier Studierendengruppen, wobei alle Gruppen einen Migrationsanteil von rund 20 % haben. Dieser Anteil liegt deutlich unter dem Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, der gemäß den Ergebnissen des Mikrozensus 2021 an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland bei ungefähr 39 % liegt (Statistisches Bundesamt 2022b: 49; Ausführungen hierzu in Abb. H8-1 Annex).

Betrachtet man den sozioökonomischen Status der Studierendengruppen entlang der Variablen *Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit* und *BAföG-Bezug*, so fällt auf, dass die Studierenden der Lehramter für das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich zu ihren fachlichen Mitstudierenden ohne Lehramtsbezug nicht nur seltener aus akademischen Elternhäusern stammen, sondern auch häufiger während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit nachgehen (+ 8 Prozentpunkte) und häufiger BAföG beziehen (+ 10 Prozentpunkte), um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten (siehe Abb. H8-1b). Dies gilt ebenfalls für den Vergleich der Gruppe der angehenden Lehrkräfte für das Ankerfach der politischen Bildung mit den Lehramtsstudierenden aller anderen Fächer (LAF): auch hier gehen mehr Lehrkräfte für das Ankerfach arbeiten oder beziehen BAföG (+ 5 Prozentpunkte bei Erwerbstätigkeit; + 4 Prozentpunkte bei BAföG-Bezug).

Die vorgestellten Kennziffern suggerieren, dass die Lehramtsstudiengänge für das Ankerfach der politischen Bildung für Studierende aus bildungsferneren und sozioökonomisch schlechter gestellten Status attraktiver und zugänglicher zu sein scheinen als Studiengänge der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften ohne Lehramtsbezug. Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund liegt hingegen in allen vier Gruppen deutlich unter jenem der Schülerschaft in Deutschland.

Basierend auf den Erkenntnissen anderer Untersuchungen zu Schulartunterschieden, die bereits oben skizziert wurden (vgl. Cramer 2012), lässt sich annehmen, dass die Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung keine homogene Gruppe darstellen, sondern dass die soziodemografische Zusammensetzung in Bezug auf die angestrebten Schularten variiert. Daher wird die Gruppe nachfolgend nach Schularten differenziert betrachtet.¹⁴

14 Zusammenhänge mit der schulartspezifischen Sozialstruktur der Schülerschaft (Peers, Berufswahlperspektiven) und der Lehrkräfteschaft (Rollenmodelle) liegen nahe, können im Rahmen dieses Indikators jedoch nicht analysiert werden.

Von den Befragten, die als Studierende des Lehramts für das Ankerfach der politischen Bildung identifiziert wurden, strebten etwa 18 % ein Lehramt in der Schulart Haupt-, Real- und Sekundar-/Mittelschulen (Sekundarstufe I) an, ungefähr 19 % einen Lehramtsabschluss für berufliche /berufsbildende Schulen oder Berufskollegs und etwa 61 % beabsichtigten, an Gymnasien und Gesamtschulen (Sekundarstufe II) zu unterrichten.¹⁵

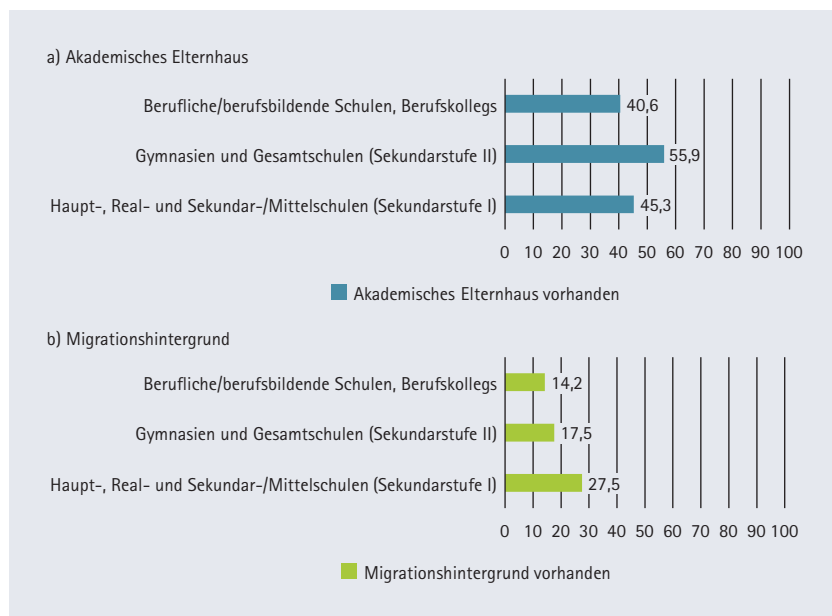
Aufgrund der großen Anzahl Studierender im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (Sekundarstufe II) wurde diese Schulart als Referenzkategorie für den Vergleich mit den anderen beiden Schularten gewählt.

Die Unterschiede in der Bildungsherkunft der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung zeigen sich sowohl zwischen der Sekundarstufe I und II als auch innerhalb der Sekundarstufe II zwischen den Schularten: Signifikant ist zum einen die Differenz von ca. 11 Prozentpunkten zwischen den Studierenden der allgemeinbildenden Schularten für die Sekundarstufe II und jenen der Schularten für die Sekundarstufe I. Zum zweiten besteht ein signifikanter Unterschied von etwa 15 Prozentpunkten zwischen der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schularten und an berufsbildenden Schulen (siehe Abb. H8-2a). Mit einem Anteil von 55 % liegen die Studierenden der allgemeinbildenden Schularten für die Sekundarstufe II mit einem akademischen Elternhaus nahe an den Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften (57 %). Die Ergebnisse ähneln denen von Cramer (2012) insofern, als im allgemeinbildenden Bereich ein höherer Anteil an Studierenden mit einem Aufstiegshintergrund Lehramt für die Sekundarstufe I studiert als für die Sekundarstufe II. In seiner Untersuchung hatte Cramer jedoch die berufsbildenden Schulen nicht berücksichtigt; die vorliegenden Daten zeigen nun ergänzend, dass Studiengänge für die Schulart der Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen den höchsten Anteil an Studierenden ohne akademischen Hintergrund aufweisen.

Beim Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund konnten darüber hinaus im Vergleich der Schularten signifikante Unterschiede zwischen Haupt-, Real- und Sekundar-/Mittelschulen (Sekundarstufe I) sowie Gymnasien und Gesamtschulen (Sekundarstufe II) identifiziert werden. Studierende

15 Die übrigen 2 % ($N_{max} = 17$) strebten ein Lehramt für sonderpädagogische Schularten an und wurden aufgrund der zu geringen Fallzahlen in den nachfolgenden Mittelwertvergleichen nicht berücksichtigt.

► **Abb. H8-2** Bildungsherkunft (a) und Migrationshintergrund (b) der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung nach angestrebter Lehramtsbefähigung (in %)



Anmerkung: Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus *Die Studierendenbefragung in Deutschland 2021* (Beuße u. a. 2022). Die Analysen basieren auf Angaben von $n_{max} = 218$ Studierenden der Haupt-, Real- und Sekundar-/ Mittelschulen (Sekundarstufe I), $n_{max} = 746$ der Gymnasien und Gesamtschulen (Sekundarstufe II) sowie $n_{max} = 232$ der beruflichen/berufsbildenden Schulen, Berufskollegs. Die Häufigkeiten können abweichen, z. B. aufgrund von Item Non-Response. Details in Abb. H8-2 Annex.
Datenquelle: DZHW Studierendenbefragung in Deutschland 2021.

der allgemeinbildenden Sekundarstufe II haben einen um 10 Prozentpunkte niedrigeren Migrationsanteil als diejenigen für Haupt-, Real- und Sekundar-/ Mittelschulen. Der Unterschied zwischen den allgemeinbildenden Schularten der Sekundarstufe II und der Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen hinsichtlich des Migrationshintergrunds ist hingegen bei lediglich 3 Prozentpunkten nicht signifikant (siehe Abb. H8-2b). Strebt man wie eingangs diskutiert die Repräsentativität verschiedener sozioökonomischer Gruppen unter den Lehrkräften an, so sind die Ergebnisse herausfordernd, denn die Studierenden mit Migrationshintergrund sind in der Sekundarstufe II im

allgemeinbildenden Bereich (knapp 18 %) und im berufsbildenden Bereich (14 %) selbst im Vergleich zu den anderen drei Studierendengruppen unterdurchschnittlich repräsentiert.

Hinsichtlich der Zugänglichkeit und Attraktivität der Lehramtsausbildung für das Ankerfach der politischen Bildung sind im Hinblick auf den Migrationshintergrund keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden für dieses Fach und den Studierenden der drei Vergleichsgruppen erkennbar. In allen Gruppen sind die Anteile im Vergleich zum Anteil in der Schülerschaft in Deutschland deutlich niedriger. Nun bringen Lehrkräfte bewusst oder unbewusst ihre eigenen Perspektiven und Erfahrungen, die unmittelbar mit ihrem soziodemografischen Hintergrund verknüpft sind, in den Unterricht ein. Daher erscheint es erstrebenswert, dass Lehrkräfte mit vielfältigen soziodemografischen Hintergründen, einschließlich solcher aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen, in der Lehrerschaft angemessen vertreten sind.

Hinsichtlich des Bildungshintergrunds fällt der hohe Anteil von Studierenden ohne akademisches Elternhaus bei Studienprogrammen für ein Lehramt an Schularten der Sekundarstufe II im berufsbildenden Bereich sowie bei der Sekundarstufe I ins Gewicht. In Umkehrung scheint der Zugang zur Sekundarstufe II für Personen ohne akademischen Hintergrund schwieriger oder weniger attraktiv zu sein. Dass Studiengänge der allgemeinbildenden Sekundarstufe II einen signifikant niedrigeren Anteil an Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund aufweisen als Studiengänge anderer Schularten und damit potenziell schwerer zugänglich für strukturell benachteiligte Gruppen sind, wirft Fragen auf. Wie kann in einer Demokratie sichergestellt werden, dass alle jungen Bürger/-innen, unabhängig von der besuchten Schulart, Zugang zu einer gleichwertigen politischen Bildung haben?

Limitierend anzumerken ist, dass die etwa 1 000 Studierenden mit einem Erst-, Zweit- oder Drittfach in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung nicht gezielt ausgewählt wurden und daher nicht als gesichert repräsentative Stichprobe für die Gruppe der Lehrkräfte in diesem Fach in Deutschland gelten können. Trotzdem ermöglicht die Datenbasis des DZHW (vgl. Beuß u. a. 2022) die bestmöglichen Näherungswerte. Eine weitere Limitation besteht in der Operationalisierung des soziodemografischen Hintergrunds der Studierenden. Insbesondere weicht die Operationalisierung des Merkmals *Migrationshintergrund* (siehe Erläuterung H8-2 Annex) von anderen Studien ab und schränkt so die Vergleichbarkeit ein. Die Beschreibung der

Bildungsherkunft könnte durch zusätzliche Variablen zu kulturellem und sozialem Kapital der Familien erweitert werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern (Erststudierende) sind unter den Studierenden der Lehramter für das Ankerfach der politischen Bildung stärker repräsentiert als in sozialwissenschaftlichen Studiengängen ohne Lehramtsbezug.
- Ein besonders hoher Anteil von Lehramtsstudierenden aus nichtakademischen Elternhäusern studiert das Ankerfach der politischen Bildung für die Schularten der Sekundarstufe II im berufsbildenden Bereich sowie für die Sekundarstufe I.
- Im Hinblick auf den Migrationshintergrund lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung und anderen Studiengängen feststellen. Alle Studierendengruppen weisen deutlich niedrigere Anteile im Vergleich zu der Schülerschaft in Deutschland auf. Der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund im Ankerfach ist in den Lehramtsstudiengängen für die Schularten der Sekundarstufe I signifikant höher als in anderen Schularten.

H9 – Politisch-demokratische Orientierungen und gesellschaftliches Engagement der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich

Wie in den Rahmenbedingungen zum Bereich Hochschule ausgeführt, spielen die Lehrkräfte eine zentrale Rolle in der Demokratiebildung der Schüler/-innen. Damit sind die systematische Erfassung und Analyse ihrer politisch-demokratischen Orientierungen sowie ihres gesellschaftlichen Engagements von großer Bedeutung.

Diese Notwendigkeit wird durch Forschungsergebnisse des ifo Instituts (vgl. Fischer u.a. 2016) unterstrichen, nach denen die politischen Ansichten von Studierenden systematisch durch ihre gewählten Studiengänge geprägt werden. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse von Fischer u.a., dass die Fachauswahl eng an die bereits vorhandenen politisch-demokratischen Orientierungen der Studierenden gebunden ist. Diese wählen oft Fachrichtungen, die ihren bereits etablierten Wertvorstellungen entsprechen (ebd. 2016: 23). Auswertungen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) weisen darauf hin, dass die politische Selbstverortung von Lehramtsstudierenden auf einer Links-Rechts-Skala tendenziell „eher im linken Politikspektrum“ erfolgt (Costa u.a. 2023: 93). Allerdings positionieren sich die Lehramtsstudierenden mit dieser Selbstverortung nicht wesentlich anders als andere Studierendengruppen. Weiterhin liegt im NEPS kein repräsentativer Vergleichswert zur Selbstverortung

Kennziffern

- Pluralismusorientierung, politische Ziele und gesellschaftspolitisches Engagement von verschiedenen Studierendengruppen

Datenquellen

- repräsentative Panel-Studie *Die Studierendenbefragung in Deutschland* des DZHW aus dem Jahr 2021



der Gesamtbevölkerung vor. Somit bleiben Fragen nach der Validität und Aussagekraft der Zuordnung zum linken Politikspektrum offen.

Das Engagement der Lehramtsstudierenden für Gesellschaft und Demokratie steht in Verbindung mit ihren politisch-demokratischen Überzeugungen, da demokratisches Engagement als unerlässlich gilt, um demokratische Mitbestimmung nicht nur theoretisch zu verstehen (vgl. Bennewitz 2022). Im Vergleich zu Studierenden anderer Studiengänge haben Lehramtsstudierende generell stärkere soziale Motive (vgl. Glutsch u. a. 2018). Nach der Längsschnittstudie von Klusmann u. a. (2009) ist die Entscheidung für ein Lehramtsstudium in erster Linie mit einer ausgeprägten sozialen Orientierung und sprachlich-künstlerischen Interessen gekoppelt. In der Untersuchung wurde kein Einfluss der Fächerkombinationen der angehenden Lehrkräfte auf ihre Motivlagen festgestellt (vgl. Klusmann u. a. 2009: 274). Der hier entworfene Indikator analysiert die politisch-demokratischen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich zu anderen Studierendengruppen, allerdings nicht entlang des traditionellen Links-Rechts-Spektrums, sondern themenbezogen. Weiterhin wird das gesellschaftspolitische Engagement der Gruppen vergleichend betrachtet.

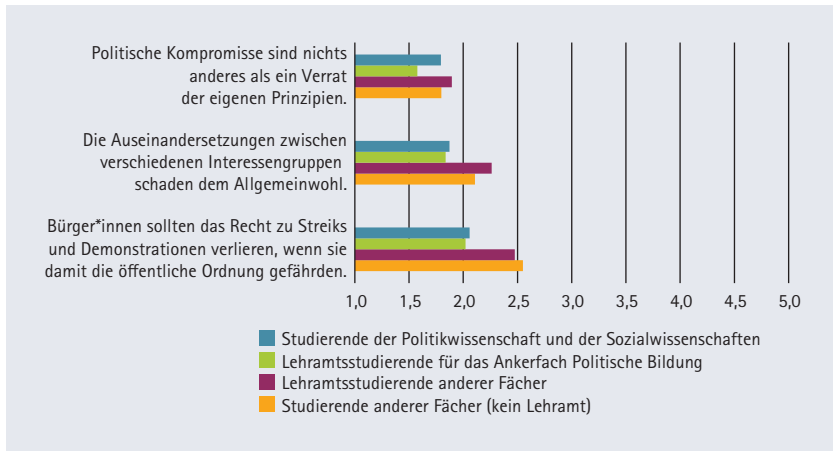


Als Datengrundlage zur Erfassung der politisch-demokratischen Orientierungen und des gesellschaftlichen Engagements in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung diente wie in Indikator H8 die für Deutschland repräsentative Survey-Studie *Die Studierendenbefragung in Deutschland* des DZHW aus dem Jahr 2021 (weiterführende Informationen zur Methode finden sich in der Erläuterung H9-1 Annex).



Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung (LAPB) können dicht gefolgt von Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften (SPS) das vergleichsweise höchste Interesse an Politik vorweisen. Lehramtsstudierende anderer Fachrichtungen (LAF) sowie Studierende ohne Fach- oder Lehramtsbezug (SAF) zeigen ein vergleichsweise geringeres Interesse (siehe Erläuterung H9-2 Annex). Auch sind Lehramtsstudierende im Ankerfach der politischen Bildung sowie Studierende der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften mit der Funktionsweise der Demokratie zufriedener – wenn auch der Unterschied weniger deutlich ausgeprägt ist als im Hinblick auf das politische Interesse. Gleichwohl ist auch hier die Differenz zwischen den Studierenden der Politikwissenschaft und

➤ Abb. H9-1 Pluralismusorientierungen nach Studierendengruppen



Anmerkung: Skala: 1 = lehne völlig ab; 5 = stimme völlig zu. Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus *Die Studierendenbefragung in Deutschland 2021* (Beuße u. a. 2022). Die Analysen basieren auf Angaben von $n_{\max} = 92$ LAPB; $n_{\max} = 692$ SPS; $n_{\max} = 1\,245$ LAF sowie $n_{\max} = 13\,621$ SAF. Die Häufigkeiten der Antworten zu den einzelnen Aussagen können abweichen, z. B. aufgrund von Item Non-Response. Datenquelle: DZHW Studierendenbefragung in Deutschland 2021.

Sozialwissenschaften und den Studierenden anderer Fächer signifikant (siehe Erläuterung H9-1 Annex für Signifikanzen und Standardabweichungen).

Gemessen an den Einstellungen der Studierenden zur Offenheit für politische Auseinandersetzungen und Kompromissfindung, stehen Studierende in Deutschland insgesamt politischen und sozialen Auseinandersetzungen aufgeschlossen gegenüber. Dabei erweisen sich insbesondere Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung aber auch Studierende der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften im Vergleich zu anderen Studierendengruppen als offener (vgl. Abb. H9-1). Die Unterschiede zu Lehramtsstudierenden anderer Fachrichtungen sowie zu Studierenden anderer Fächergruppen sind ausgeprägt und signifikant, nicht jedoch die Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung und Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften (siehe Signifikanzniveaus in Abb. H9-1 Annex).

In einem weiteren Schritt wurde aus den Befragungsdaten ermittelt, welche politischen Ziele die Studierenden in den Bereichen *Ökonomie und Wohlfahrt* unterstützen oder ablehnen (konkrete Ziele siehe Abb. H9-2a).

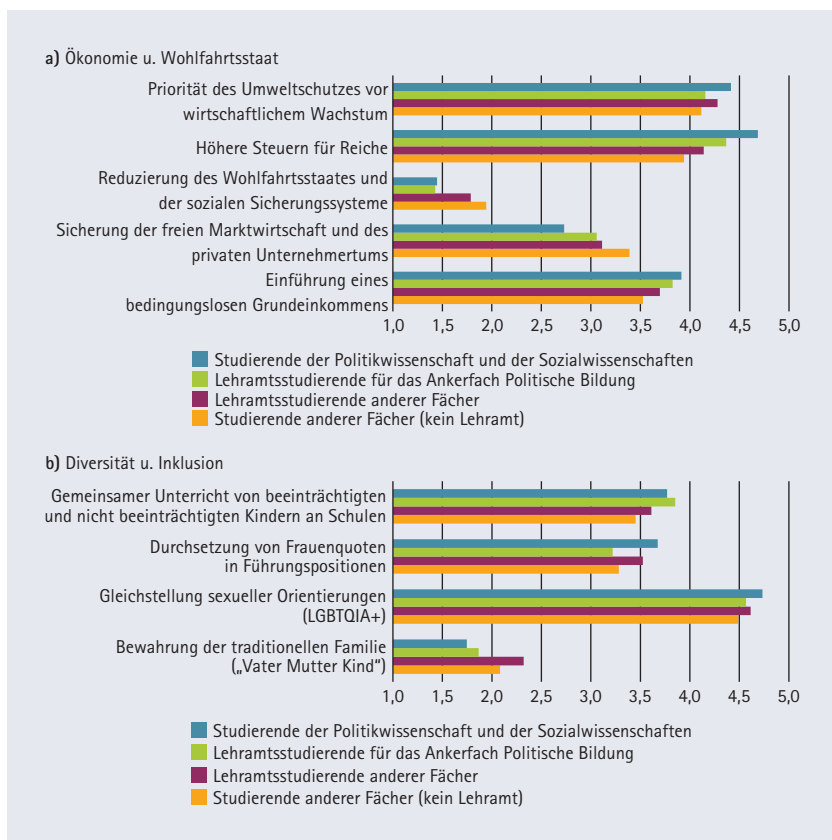
Lehramtsstudierende im Ankerfach der politischen Bildung und Studierende der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften tendieren in ihren Grundorientierungen eher als die beiden Vergleichsgruppen ohne Fachbezug zu Umverteilung und Emanzipation (zu den Grundorientierungen siehe Petrik 2013). Sie befürworten eher höhere Steuern für Reiche und lehnen die Reduzierung des Wohlfahrtsstaates und der sozialen Sicherungssysteme eher ab als die beiden Vergleichsgruppen ohne Fachbezug. Die Unterschiede sind jedoch nicht stark ausgeprägt und nicht immer signifikant (siehe Abb. H9-2 Annex), sondern teilweise allenfalls eine Tendenz. Die Antwortmuster zu den in Abbildung H9-2b dargestellten politischen Zielen im Bereich Inklusion und Vielfalt ergeben hingegen ein differenzierteres Bild. Stärker als die Vergleichsgruppen lehnen Lehramtsstudierende im Ankerfach der politischen Bildung sowie Studierende der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften traditionelle Vorstellungen von Familie ab. Bei der Zustimmung zur Frauenquote gehen die Positionen der Lehramtsstudierenden im Ankerfach und der Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften allerdings auseinander. Letztere stimmen der Durchsetzung einer Frauenquote in Führungspositionen im Vergleich zu den anderen Gruppen erheblich häufiger zu, während die Lehramtsstudierenden im Ankerfach nicht signifikant von den Lehramtsstudierenden ohne Fachbezug abweichen (siehe Signifikanzniveaus in Abb. H9-2 Annex).

Sowohl Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung als auch Studierende der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften gaben signifikant häufiger als die anderen Studierendengruppen an, sich politisch zu engagieren. Beispielsweise gaben 19 % der Lehramtsstudierenden im Ankerfach sowie 16 % der Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften an, bereits in *anderen politischen Bewegungen* aktiv gewesen zu sein, verglichen mit jeweils nur 5 % der (Lehramts-)Studierenden anderer Fächer.

Lehramtsstudierende anderer Fächer sind zu 30 % in sonstigem Engagement involviert, Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung hingegen nur zu 24 %. Anders als in der Studie von Klusmann u. a. (2009) besteht nach dieser Auswertung ein deutlicher Zusammenhang zwischen Fächerwahl und Engagement der angehenden Lehrkräfte.

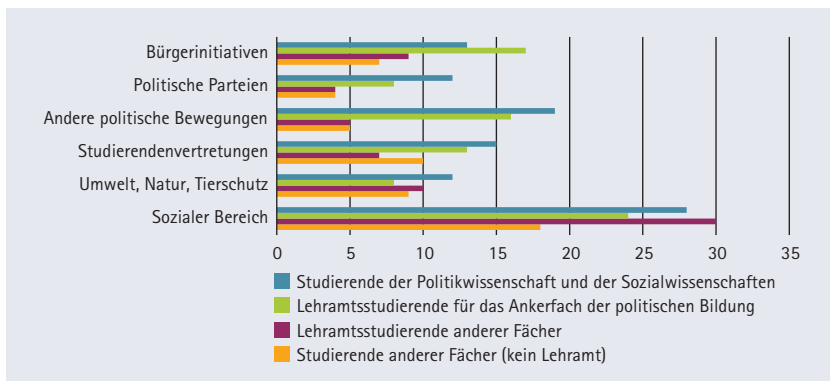
Für den Indikator wurden sowohl demokratische Orientierungen als auch gesellschaftspolitisches Engagement von Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung im Vergleich zu anderen Studierendengruppen betrachtet. Sowohl die Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen

► **Abb. H9-2** Unterstützung politischer Ziele in den Bereichen Ökonomie und Wohlfahrtsstaat (a) sowie Diversität und Inklusion (b) nach Studierendengruppen



Anmerkung: Skala: 1 = lehne völlig ab; 5 = stimme völlig zu. Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus *Die Studierendenbefragung in Deutschland 2021* (Beuße u.a. 2022). Die Analysen von Abb. H9-2a und H9-2b basieren jeweils auf Angaben von $n_{\max} = 94$ LAPB; $n_{\max} = 697$ SPS, $n_{\max} = 1\,299$ LAF sowie $n_{\max} = 14\,078$ SAF. Die Häufigkeiten können abweichen, z.B. aufgrund von Item Non-Response.
Datenquelle: DZHW Studierendenbefragung in Deutschland 2021.

► Abb. H9-3 Gesellschaftspolitisches Engagement nach Studierendengruppen (in %)



Anmerkung: Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus Die Studierendenbefragung in Deutschland 2021 (Beuße u. a. 2022). Die Analysen basieren auf Angaben von $n_{\max} = 98$ LAPB; $n_{\max} = \text{SPS}$; $n_{\max} = 1\,477$ LAF sowie $n_{\max} = 16\,585$ SAF. Die Häufigkeiten können abweichen, z.B. aufgrund von Item Non-Response. Siehe weitere Details in Abb. H9-3 Annex.

Datenquelle: DZHW Studierendenbefragung in Deutschland 2021.

Bildung als auch die Studierenden der Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften lassen im Vergleich zu anderen Studierendengruppen ohne Fachbezug ein höheres politisches Interesse, eine stärkere Demokratiezufriedenheit und ein höheres politisches Engagement erkennen (siehe Abb. H9-3).

Insgesamt stehen Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung und Studierende der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften Auseinandersetzungen in der Demokratie und der Suche nach Kompromissen offener gegenüber, sie befürworten in der Tendenz einen weiteren Ausbau des Sozialstaats und engagieren sich mehr politisch als ihre Vergleichsgruppen.

Die Ergebnisse zum politikbezogenen Engagement jener Studierendengruppe ohne Fach- und Lehramtsbezug unterstreichen dabei die Forderung des 16. Kinder- und Jugendberichts (vgl. BMFSFJ 2020), Elemente politischer Bildung in das universitäre Curriculum zu integrieren, insbesondere in Fächern, die kaum oder gar keine Berührungspunkte mit politischer Bildung haben.

Der Indikator ist primär darauf ausgerichtet, politisch-demokratische Orientierungen und das Engagement zwischen den vier Studierendengruppen zu vergleichen. Dass die Gruppen nur teilweise voneinander abweichen, könnte darin begründet liegen, dass sie sich auch hinsichtlich ihrer soziodemografischen

Merkmale nur teilweise unterscheiden (vgl. Indikator H8). Sinnvoll wäre es daher, dies mithilfe weiterer Prädiktoren für die politisch-demokratischen Orientierungen und das gesellschaftspolitische Engagement der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung vertieft zu untersuchen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Lehramtsstudierende für das Ankerfach der politischen Bildung und Studierende der Politikwissenschaft und der Sozialwissenschaften stehen 1) Auseinandersetzungen in der Demokratie und der Suche nach Kompromissen offener gegenüber, unterstützen 2) in der Tendenz einen weiteren Ausbau des Sozialstaats und weisen 3) ein höheres politisches Engagement auf als Vergleichsgruppen.



H10 – Entwicklung der bestandenen Abschlussprüfungen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung

Bekanntlich mangelt es an verlässlichen Prognosen zum zukünftigen Bedarf an Lehrkräften für spezifische Schulfächer (siehe dazu die Ausführungen in Indikator H7). Zweckmäßig wäre daher ein Indikator, der es erlaubt, die Entwicklung der erfolgreich abgeschlossenen Masterprüfungen und 1. Staatsexamen abzubilden, um so das Potenzial der Hochschulen zur Ausbildung neuer Lehrkräfte in den Lehrämtern für das Ankerfach der Politischen Bildung zu bestimmen.

Auch die SWK (2023a) untermauert, dass es zielführender ist, die bestandenen Masterprüfungen und 1. Staatsexamen zu analysieren und nicht sämtliche abgelegte Abschlussprüfungen, einschließlich der Bachelorabschlüsse gemeinsam zu betrachten. Zusätzlich zeigen verschiedene empirische Untersuchungen, dass Studienabbrüche und -wechsel im Lehramtsstudium eher zu einem frühen Zeitpunkt im Verlauf des Studiums stattfinden (vgl. Grassinger/Reisch 2023; Radisch u. a. 2020).

Der Indikator H10 spiegelt, wie sich die Anzahl abgeschlossener Masterprüfungen und 1. Staatsexamen in den Lehrämtern für das Ankerfach der Politischen Bildung über die Zeit entwickelt. Zusätzlich wird zwischen der Gesamtanzahl der bestandenen Abschlussprüfungen – einschließlich der Bachelorprüfungen – und den darin enthaltenen, absolvierten Masterprüfungen sowie 1. Staatsexamen verglichen. Diese Gegenüberstellung erlaubt es, weitere Erkenntnisse zu potenziellen Studienabbrüchen oder -wechseln während des Studienverlaufs zu gewinnen.



Kennziffern

- bestandene Abschlussprüfungen in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung über die Zeit hinweg

Datenquellen

- Prüfungsstatistiken des Statistischen Bundesamtes



Zur Ermittlung der Anzahl bestandener Abschlussprüfungen der Lehrämter für das Ankerfach der politischen Bildung wurden Daten aus den Prüfungsstatistiken des Statistischen Bundesamtes herangezogen. Für die Annäherung an die einschlägigen Prüfungen wurde wie in Indikator H7 auf eine Kombination von ausgewählten Prüfungs- und Fächergruppen zurückgegriffen (für detaillierte methodische Ausführungen siehe Erläuterung H10-1 Annex).



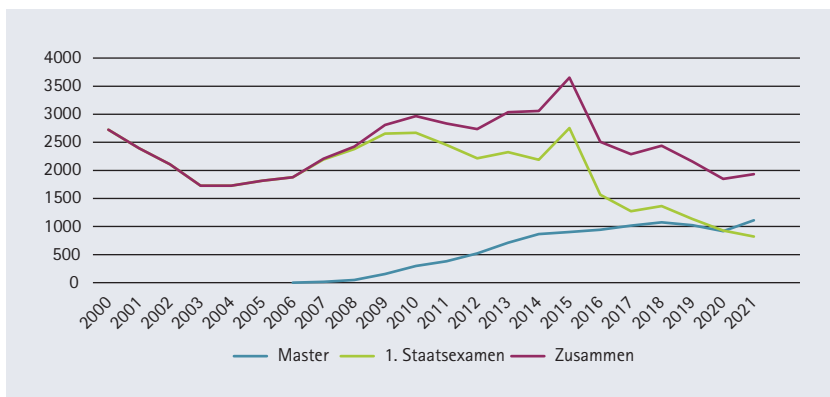
Die jährlich bestandenen Masterprüfungen und 1. Staatsexamen in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung als 1., 2. oder 3. Prüfungsfach sind im Zeitraum vom Wintersemester 2000 bis zum Wintersemester 2021 um 29,2 % zurückgegangen. Die Zahlen fielen ab 2000 rapide ab und erreichten im Wintersemester 2004/2005 ihren bisherigen Tiefstand. Anschließend stiegen die Zahlen wieder, parallel zu der schrittweisen Implementierung des gestuften Studiensystems mit Bachelor- und Masterabschluss, und erreichten zum Wintersemester 2015/2016 einen vorläufigen Höchststand.¹⁶ Allerdings ist der Trend seither erneut rückläufig.

Seit dem Jahr 2006 löst der Masterabschluss allmählich die Studiengänge mit dem Abschluss des Ersten Staatsexamens ab. Im Jahr 2020 war die Anzahl der Master- und Staatsexamensabschlüsse nahezu identisch, während im darauffolgenden Jahr die Zahl der Masterabschlüsse erstmals die der 1. Staatsexamen überstieg.

Betrachtet man die Entwicklung abgeschlossener Prüfungen für verschiedene Lehramtsbefähigungen (Abb. H10-2) differenzierter, zeichnet sich ein heterogenes Bild ab – wobei der Trend übergreifend mit dem Rückgang in Abb. H10-1 übereinstimmt. Besonders deutlich ist dieser Trend für die Primarstufe. Der Rückgang korreliert mit den Ergebnissen des Indikators H7 zu den Studierendenzahlen. Eine potenzielle Ursache hierfür könnte wie bereits oben vermutet darin liegen, dass angehende Grundschullehrkräfte in den frühen 2000er Jahren schrittweise verpflichtet wurden, Mathematik und Deutsch als Hauptfächer zu studieren (vgl. Porsch 2020: 37).

16 Im Jahr 2015 liefen in mehreren Bundesländern die Fristen für das Ablegen des 1. Staatsexamens im Lehramt aus. So endete in Niedersachsen beispielsweise mit dem Wintersemester 2015/16 die Möglichkeit, die 1. Staatsprüfung abzulegen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium o.D.). Diese Umstellung könnte eine Erklärung für den kurzfristigen Anstieg der Prüfungszahlen in diesem Jahr bieten.

► **Abb. H10-1** Entwicklung der bestandenen Masterprüfungen und 1. Staatsexamen der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung (vom Wintersemester 2000/2001 bis Wintersemester 2021/2022)



Anmerkung: Abgebildet sind alle bestandenen Prüfungen im Ankerfach der politischen Bildung als 1., 2. oder 3. Studienfach. Absolute Zahlen auch tabellarisch in Abb. H10-1 Annex.

Datenquelle: Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes.

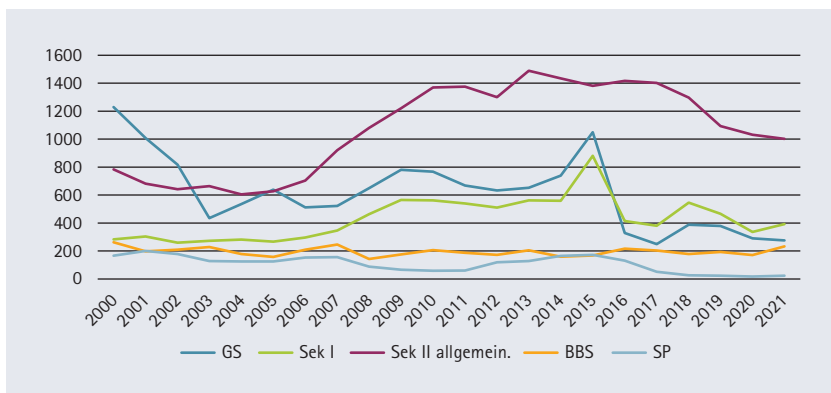
Zwar variiert die Anzahl der abgelegten Prüfungen für die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen ebenfalls, allerdings nicht so stark. Nach einem Tiefstand im Wintersemester 2004/2005 ist ein zeitweise deutlicher Anstieg über mehrere Jahre zu verzeichnen, wobei der Höchstwert im Wintersemester 2013/2014 erreicht wurde. Seither ging dieser Wert wieder zurück.

Die Zahl der Abschlussprüfungen für die Sekundarstufe I lag im Wintersemester 2000/2001 deutlich unterhalb der Zahlen für die Primarstufe und die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen. Nach einem niedrigen Plateau stieg die Zahl ab dem Wintersemester 2007/2008 an und folgt dann annähernd der Entwicklung der Abschlüsse im Primarbereich, deren Zahl seit dem Wintersemester 2016/2017 übertroffen wird. Seit dem Beginn der Betrachtungsperiode ist insgesamt ein Anstieg der bestandenen Prüfungen für die Sekundarstufe I zu verzeichnen.

Auf einem konstant niedrigen Niveau verbleiben die abgelegten Prüfungen – wie auch die Anzahl der Studierenden – für die Lehramtsbefähigungen der Sekundarstufe II für berufsbildende Schulen sowie der Sonderpädagogik.

Gerade vor dem Hintergrund der Prognosen zu einem ungedeckten Lehrkräftebedarf in den kommenden Jahren insbesondere im Primarbereich, der

► **Abb. H10-2** Entwicklung der bestandenen Masterprüfungen und 1. Staatsexamen der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung nach angestrebter Lehramtsbefähigung (vom Wintersemester 2000/2001 bis Wintersemester 2021/2022)



Anmerkung: Abgebildet sind alle bestandenen Prüfungen im Ankerfach der politischen Bildung als 1., 2. oder 3. Studienfach. Zahlen tabellarisch in Abb. H10-2 Annex.

Datenquelle: Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes.

Sekundarstufe I und den berufsbildenden Schulen (vgl. SWK 2023b: 7 ff.; Klemm 2022: 27; siehe auch Indikator H7) sind die in vielen Bereichen rückläufigen Prüfungszahlen problematisch. Seit dem Wintersemester 2017/2018 geht auch die Zahl der Abschlüsse für die Sekundarstufe II zurück, was eine weitere Verringerung des Zustroms in die Gruppe potenzieller Lehramtsanwärter/-innen darstellt.

Ein Vergleich zwischen der Gesamtanzahl der bestandenen Abschlussprüfungen (einschließlich der Bachelorabschlüsse) in den Lehramtern für das Ankerfach der politischen Bildung und den bestandenen Masterprüfungen sowie 1. Staatsexamen derselben lässt Rückschlüsse darauf zu, wie viel potenzielles Lehrpersonal möglicherweise das Studium nicht abschließt.

Bislang existieren keine einheitlichen empirischen Erkenntnisse darüber, wie sich die Einführung des gestuften Bachelor-/Master-Systems auf die Abbruchquoten in Lehramtsstudiengängen ausgewirkt hat (vgl. Heublein u. a. 2022). Hinsichtlich der Lehramter für das Ankerfach der politischen Bildung deuten die vorliegenden Daten darauf hin, dass seit der Implementierung des gestuften Modells – einschließlich der Einführung polyvalenter Bachelorstudiengänge – die Gesamtanzahl aller abgeschlossenen Prüfungen für das

Ankerfach der politischen Bildung (BA, MA, Staatsexamen) kontinuierlich angestiegen ist. Dieser Anstieg verwundert nicht, da seit der Einführung des gestuften Modells bei bestandenen Masterabschlüssen auch die vorausgegangene Bachelorprüfung als bestandene Abschlussprüfung gezählt wird, während beim 1. Staatsexamen weiterhin nur eine Prüfung in die Statistik aufgenommen wird (vgl. Abb. H10-3a).

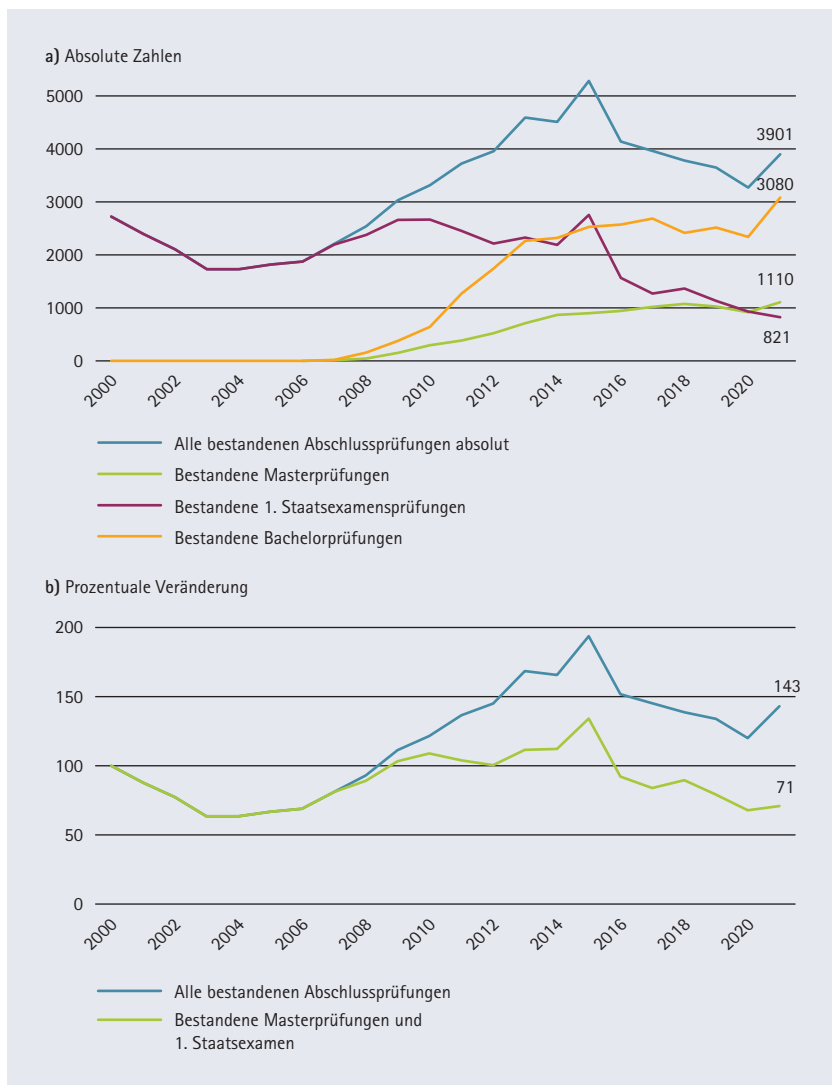
Trotz des deutlichen Anstiegs der Gesamtzahl an Abschlüssen seit den Bologna-Reformen ist die Anzahl der Lehramtsabsolvierenden für das Ankerfach der Politischen Bildung, die die Befähigung für den Vorbereitungsdienst erhalten, seit einem Hoch im Jahr 2015 kontinuierlich gesunken und hat im Jahr 2021 auf dem niedrigen Niveau von 2006 stagniert.

Die wachsende Gesamtzahl der Abschlüsse steht damit zunehmend im Kontrast zur stagnierenden Anzahl der bestandenen Masterprüfungen und 1. Staatsexamen (vgl. Abb. H10-3b). Dies könnte darauf hinweisen, dass sich mehr Studierende, die ursprünglich das Lehramtsstudium anstrebten, nach bestandenen Bachelor für einen nicht lehramtsbezogenen Master entscheiden oder nach dem Bachelorabschluss das Studium ohne Lehramtsbefähigung beenden. Diese Beobachtung stimmt mit verschiedenen standortspezifischen Studien zu polyvalenten Bachelorstudiengängen überein, die herausarbeiten, dass solche Studiengänge besonders attraktiv für Studierende sind, die zu Beginn ihres Studiums noch keine klare berufliche Ausrichtung haben (vgl. Ortenburger 2010). Ein weiteres Ergebnis der Studien ist, dass Lehramtsstudierende ihr Studium zum Teil abbrechen, weil es an praxisbezogenen Inhalten und berufsfeldbezogener Orientierung mangelt (vgl. Bernholt u.a. 2023). Es erscheint daher vorteilhaft, das Studium frühzeitig auf das Lehramt auszurichten, indem man fachlich auf Schulthemen bezogene Lehrinhalte in den Vordergrund stellt (vgl. Köller u.a.: 2020).¹⁷

Der Indikator verdeutlicht, in welchem Umfang lehrkräftebildende Hochschulen jährlich Lehramtsstudierende im Ankerfach der politischen Bildung zu qualifizierenden Abschlüssen führen. Dabei zeigen die Abschlussprüfungen, die für den Vorbereitungsdienst befähigen (Masterprüfungen und Erste

17 Im Rahmen verschiedener Quer- und Seiteneinstiegsmöglichkeiten in den Ländern kann die Aufnahme des Vorbereitungsdienstes bzw. einer Lehtätigkeit unter bestimmten Bedingungen bereits auf Basis eines Bachelorabschlusses erfolgen (vgl. Klemm 2023). Fachspezifische Zahlen hierzu liegen zum aktuellen Zeitpunkt nicht vor.

► **Abb. H10-3** Entwicklung der bestandenen Abschlussprüfungen der Lehramtsstudierenden für das Ankerfach der politischen Bildung vom Wintersemester 2000/2001 bis Wintersemester 2021/2022 in absoluten Zahlen (a) und in ihrer relativen Veränderung seit dem Ausgangsjahr 2000/2001 (b)



Anmerkung: Zahlen in Abb. H10-3 Annex.

Datenquelle: Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes.

Staatsexamina) eine stagnierende bis leicht rückläufige Tendenz. Angesichts des dargelegten erhöhten Lehrkräftebedarfs (vgl. H7) ist diese Entwicklung besorgniserregend, insbesondere da das Ankerfach der politischen Bildung bereits jetzt häufiger fachfremd unterrichtet wird als andere Fächer (vgl. Gök-budak/Hedtke 2019: 36; Zurstrassen 2013: 36). Auffällig ist die zunehmende Diskrepanz zwischen der Anzahl der Gesamtabschlüsse in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung und den bestandenen Masterprüfungen sowie 1. Staatsexamen.

Inwieweit Veränderungen der Fächerzuschnitte der Lehrkräftebildung an einzelnen Standorten oder in Ländern während des Untersuchungszeitraums potenziell die Zuordnungen zu den Fächergruppen des Statistischen Bundesamtes beeinflusst haben könnten, lässt sich nicht vollumfänglich aufschlüsseln. Der rückläufige Trend der dargestellten Prüfungszahlen für Master und 1. Staatsexamen bleibt vor dem Hintergrund des Anstiegs aller Prüfungen (inklusive Bachelorabschlüssen) aber von möglichen Zuordnungsänderungen unberührt.

Vor diesem Hintergrund sollten zukünftig die Gründe für den zunehmenden Trend untersucht werden, dass Bachelor-Absolvierende mit Lehramtsop-tion keinen lehramtsbezogenen Masterstudiengang beginnen oder abschließen. Eine standortübergreifende Untersuchung der Ursachen könnte wertvolle Erkenntnisse liefern und helfen, Maßnahmen zu entwickeln, um die Zahl der qualifizierten Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung zu erhöhen.



Ausgewählte Ergebnisse

- Während die Zahl an Abschlussprüfungen bei den Bachelorstudiengängen ansteigt, stagniert oder sinkt je nach Schulart die Zahl der Abschlussprüfungen, die zum Vorbereitungsdienst für das Ankerfach der politischen Bildung befähigen (Masterprüfungen und 1. Staatsexamina).

H11 – Promotionen im Fachgebiet politische Bildung

In der Literatur wurde vielfach betont, dass die Zahl abgeschlossener Promotionen ein bedeutender Indikator für die Entwicklung einer Wissenschaftsdomäne ist (vgl. Wissenschaftsrat 2023; Sander 2006). Promotionen tragen dazu bei, neue Theorien innerhalb des Fachgebiets zu entwickeln sowie zu festigen, und fördern internationale Anerkennung und Vernetzung.

Bisher wurde die Anzahl und Ausrichtung der Promotionen im Fachgebiet politische Bildung nicht systematisch erfasst. Daher ist weiterhin nicht geklärt, ob der Vorwurf aus den 1990er Jahren, dass die politische Bildung eine Wissenschaft ohne klaren Gegenstand sei und nicht ausreichend empirische Forschung betreibe (vgl. Petrik 2015: 7), durch die veröffentlichten Dissertationen widerlegt werden kann. Gegen den Vorwurf spricht, dass zahlreiche Politikdidaktiker/-innen, die das Forschungsfeld der politischen Bildung prägen, auf eine Vielzahl qualitativer und quantitativer Studien verweisen können (vgl. etwa Weißeno 2018 oder Petrik 2015; siehe hierzu auch die Ausführungen in der Einleitung zu diesem Kapitel).

Mit Blick auf den Forschungsbereich der Dissertationen in der politischen Bildung hält es die Expertenkommission des 16. Kinder- und Jugendberichts (vgl. BMFSFJ 2020) insbesondere für notwendig, die Forschung zur außerschulischen politischen Bildung strukturell zu stärken sowie interdisziplinär zu bearbeitende Felder aufzuwerten (z. B. politische Medienbildung).

Kennziffern

- Bildungsbereich, Forschungszugang, Zielgruppen und adressierte geografische Räume von Dissertationen im Fachgebiet politische Bildung

Datenquellen

- die Datenbanken ProHabil, FIS Bildung und Deutsche Nationalbibliothek



Der Indikator H11 untersucht die Anzahl, die methodischen Ansätze, die fokussierten Bildungsbereiche und die inhaltlichen Schwerpunkte von Promotionen im Fachgebiet politischer Bildung in Deutschland.



Die Grundgesamtheit der Promotionen im Fachgebiet politische Bildung wurde mittels einer systematischen Recherche in drei Datenbanken gebildet, nämlich in ProHabil, FIS Bildung und der Deutschen Nationalbibliothek. Für die Suche wurden insgesamt 91 ausgewählte Schlagwörter zu politischer Bildung herangezogen (siehe Erläuterung H11-1 Annex zum Auswahlprozess und den verwendeten Schlagwörtern). Diese Schlagwörter wurden in einem zweistufigen Suchdurchgang eingesetzt, um sicherzustellen, dass das Forschungsfeld umfassend erfasst wird.

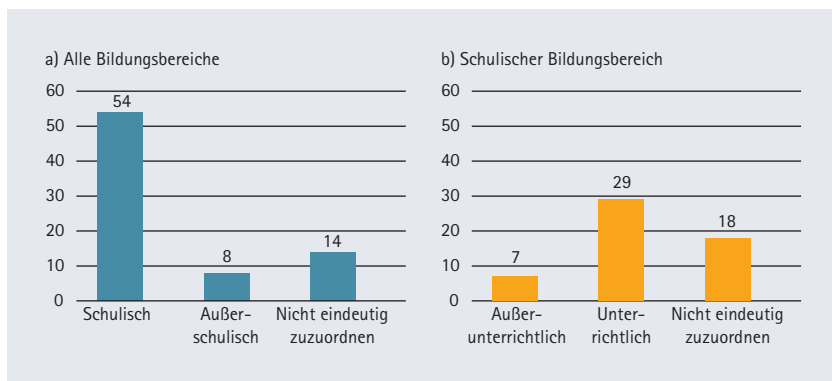
Die Suche ergab insgesamt 211 Treffer im Zeitraum von 2014 bis 2023, wobei die Jahre 2022 und 2023 noch nicht vollständig abgedeckt sind. Um daraufhin die Grundgesamtheit tatsächlich einschlägiger Promotionen zu ermitteln, wurden die identifizierten Dissertationen entlang eines entwickelten Kriterienkatalogs (vgl. Erläuterung H11-2 Annex) in drei Kategorien eingeteilt: einschlägige Arbeiten, affine Arbeiten und Arbeiten, die weder affin noch einschlägig waren. Als einschlägig wurden jene Promotionen gewertet, die direkt und spezifisch Themen der politischen Bildung behandeln und in ihrer Verschlagwortung die Begriffe *politische Bildung* und/oder *Politikdidaktik* enthalten oder den Fachbereich der politischen Bildung als Forschungsfeld benennen. Als affin wurden solche Promotionen betrachtet, die der politischen Bildung inhaltlich nahe standen, dies jedoch in ihrer Verschlagwortung oder den ausgewiesenen Forschungsfeldern nicht explizit in Anspruch nahmen (weitere Ausführungen hierzu in Erläuterung H11-2 Annex).

In die Grundgesamtheit der Promotionen wurden lediglich Arbeiten an deutschen Universitäten einbezogen. Insgesamt wurden 53 Arbeiten als affin und 76 Arbeiten als einschlägig eingestuft. Die als einschlägig ausgemachten Promotionen werden nachfolgend genauer analysiert. Die ausführliche Beschreibung des Analyseprozesses ist in den Erläuterungen zu H11-2 Annex und den Erläuterungen zu H11-3 Annex dargestellt.



Zunächst das Geschlecht der Autorinnen und Autoren analysierend, ist ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis bei den betrachteten Promotionen zu konstatieren. 38,5 (51 %) der einschlägigen Dissertationen stammen von männlich gelesenen Autoren und 37,5 (49 %) von weiblich gelesenen

► **Abb. H11-1** Promotionen im Fachgebiet politische Bildung nach fokussiertem Bildungsbereich (a) und nach Fokus der Promotionen innerhalb des schulischen Bildungsbereichs (b)



Anmerkung: 1a: N = 76; 1b: N = 54; eigene Zuordnungen.

Datenquelle: ProHabil, FIS Bildung und Deutsche Nationalbibliothek.

Autorinnen.¹⁸ Mit Blick auf den jeweils fokussierten Bildungsbereich der 76 einschlägigen Promotionen (siehe Abb. H11-1a) beforscht eine Mehrheit von 54 untersuchten Dissertationen eindeutig das schulische Handlungsfeld (etwa 71 %). Einen explizit außerschulischen Fokus haben hingegen lediglich 8 Arbeiten (11 %). Insgesamt 14 Arbeiten (18 %) waren nicht eindeutig in der schulischen oder außerschulischen politischen Bildung verortbar. Dies deckt sich mit der Feststellung aus dem Indikator H3, nach dem auch die Schwerpunkte der Professuren in der schulischen politischen Bildung liegen.

Die genauere Differenzierung der Arbeiten mit schulischem Fokus (N = 54) ergab, dass sich diese in 29 Fällen (zu 54 %) explizit mit unterrichtlichen Themen auseinandersetzen (z.B. Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht). Sieben (13 %) Arbeiten befassen sich hingegen mit schulübergreifenden Thematiken (z.B. mit handlungsleitenden Denkstrukturen schulischer Akteur/-innen über Demokratie). Insgesamt konnten 18 Dissertationen (33 %) nicht eindeutig einer der beiden Kategorien zugeordnet werden.

18 Im Falle einer Dissertation gab es zwei Autor/-innen. Diese wurden entsprechend jeweils als 0,5 gezählt.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die Dissertationen am häufigsten die Zielgruppe der Lernenden behandeln (etwa 39 %). Diese Dissertationen untersuchen beispielsweise Wahrnehmungen der Lernenden oder Kompetenzzuwächse nach pädagogischen Interventionen. An zweiter Stelle steht mit 28 % die Forschung zur Weiterentwicklung von Institutionen wie Schulen oder Einrichtungen der non-formalen Bildung. In diese Kategorie fallen auch Arbeiten, die sich auf Kooperationen und Projekte zwischen Bildungsinstitutionen oder auf Materialanalysen, wie z.B. Schulbuch- oder Lehrplanstudien, konzentrieren. Weitere 16 % der Dissertationen richten ihren Fokus auf die Lehrenden, etwa auf deren Professionalisierung. Schließlich beforschen 8 % der Dissertationen sowohl Lernende als auch Lehrende gleichermaßen (siehe absolute Zahlen in Erläuterung H11-3 Annex).

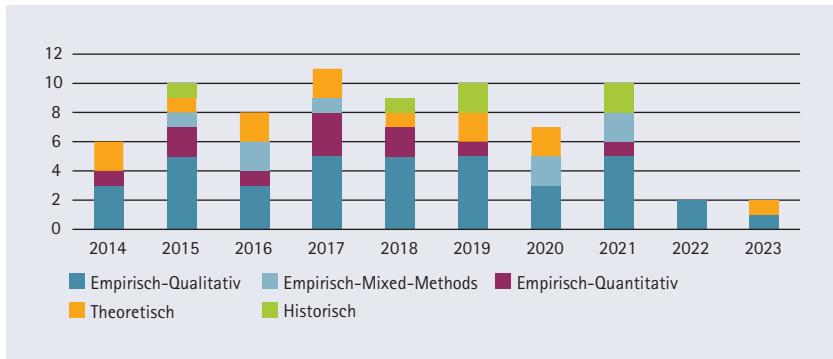
Hinsichtlich der methodischen Zugänge wählten die Dissertationen des Fachgebiets politische Bildung mehrheitlich einen empirischen Fokus (etwa 73 %). Dissertationen mit einem theoretischen Schwerpunkt machen hingegen etwa 19 % aus, während Arbeiten mit einem historischen Ansatz mit nur etwa 8 % vertreten sind (siehe Abb. H11-2).

Differenziert man den empirischen Fokus weiter aus, so bestätigt sich, dass in den Promotionen überwiegend (zu etwa 64 % bezogen auf die empirischen Arbeiten) qualitativ gearbeitet wird. Der Anteil der quantitativen (20 %) oder Mixed-Methods-Ansätze (16 %) fällt geringer aus.

Etwa 81 % der Arbeiten beziehen sich explizit oder implizit auf Deutschland als geografischen Schwerpunkt (wobei auch Untersuchungen in diese Kategorie fallen, die sich nur auf einzelne Regionen in Deutschland beziehen). Sofern Deutschland nicht ausdrücklich als anvisiertes geografisches Gebiet erwähnt wurde, wurden auch eindeutige Bezüge zum deutschen Bildungssystem als eine implizite Fokussierung gewertet. Etwa 7 % der Arbeiten widmen sich darüber hinaus dem europäischen Raum, beispielsweise im Rahmen von Schulbuch- und Systemvergleichen zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern. Rund 11 % der Arbeiten befassen sich mit dem globalen Raum, einschließlich Vergleichsstudien zwischen Deutschland und Israel oder außerschulischen Projekten in Kambodscha (weitere Ausführungen im Codebuch Erläuterung H11-2 Annex; absolute Werte in Abb. H11-2 Annex).

Die systematische Untersuchung der seit 2014 erfassten Promotionen im Fachgebiet politische Bildung dokumentiert eine kontinuierliche Qualifikation von wissenschaftlichem Nachwuchs, bei deutlichen Disparitäten hinsichtlich

► Abb. H11-2 Methodische Zugänge der Dissertationen im Fachgebiet politische Bildung



Anmerkung: $N = 76$; eigene Zuordnungen. Für Details siehe Abb. H11-2 Annex.
Datenquelle: ProHabil, FIS Bildung und Deutsche Nationalbibliothek.

der untersuchten Bildungsbereiche und der methodischen Zugriffe. Die Arbeiten behandeln überwiegend das schulische Teilfeld politischer Bildung und präferieren eindeutig empirische Forschungsansätze mit qualitativ methodischer Ausrichtung.

Promotionen stehen für einen besonders zukunftsbedeutsamen Teilbereich der fachdidaktischen Forschung, die zahlreiche andere Forschungsprojekte und Studien umfasst, die maßgeblich über die Gegenwart des wissenschaftlichen Feldes der politischen Bildung Auskunft geben. Der Beitrag der Promotionsforschung sollte daher im Kontext der gesamten fachdidaktischen Forschung betrachtet werden, um ein umfassenderes Bild der aktuellen Forschungslage und ihrer Schwerpunkte zu erhalten. Um die Forschung im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifikation zukünftiger Fachdidaktiker/-innen differenzierter darstellen zu können, sind vertiefte inhaltsanalytische Auswertungen der Promotionen anzustreben.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Dissertationen im Fachgebiet politische Bildung fokussieren auf politische Bildung in der Schule und präferieren empirische Forschungszugänge, wobei qualitative Methoden am häufigsten Anwendung finden.

4.3 Fazit

Zentrale Ergebnisse:

Auch wenn zum Teil beträchtliche Datenlücken erkennbar wurden, bilden die 11 vorgestellten Indikatoren eine erste Grundlage, um die politische Bildung im Hochschulbildungsbereich empirisch zu betrachten. Das Feld kann statistisch deskriptiv untersucht werden. Darin liegen vielfältige Potenziale, um Bedarfe des Feldes zu ermitteln und in Relation zu anderen Disziplinen oder akademischen Ausbildungsgängen zu setzen.

Eine übergreifende Erkenntnis aus den analysierten Daten ist, dass sowohl in der Lehre als auch in der Forschung der politischen Bildung ein deutlicher Fokus auf dem Bildungsbereich Schule liegt. Dieser Befund steht zunächst im Einklang mit der grundlegenden Verankerung von politikdidaktischen Professuren in Lehramtsstudiengängen. Darüber hinaus bestätigt der Befund die Kritik der Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts, dass die Aus- und Weiterbildungsangebote für zukünftige Fachkräfte im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung nicht annähernd vergleichbar sind mit den Angeboten der politikdidaktischen Ausbildung für die Schule (vgl. BMFSFJ 2020: 83).

Im Hinblick auf das lehramtsbezogene Ankerfach der politischen Bildung unterscheiden sich die Profile der Hochschulstandorte und Bundesländer deutlich, angefangen bei den fachwissenschaftlichen Inhalten der Ausbildungscurricula, über die angebotenen Abschlüsse bis hin zu den Bezeichnungen der Studiengänge. Auch die Angebotsdichte der Studiengänge sowie die Flexibilität der Studienangebote hinsichtlich Teilzeitoptionen variieren erheblich zwischen den Bundesländern. Es wäre vor diesem Hintergrund zu diskutieren, inwieweit bildungspolitisch eine vergleichbare Ausbildung für Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung und entsprechend eine Harmonisierung der inhaltlichen Leitlinien und Strukturen zwischen den Hochschulstandorten und Bundesländern angestrebt werden sollte.

Unterschiede zeigen sich weiterhin in Bezug auf die Schularten. Die Anzahl und Verfügbarkeit der Studiengänge variieren erheblich je nach angestrebter Lehrbefähigung. Ebenso erscheint die Lehramtsausbildung im Ankerfach der politischen Bildung für verschiedene sozioökonomische Gruppen nicht

im selben Maße zugänglich und/oder attraktiv. Insbesondere belegt im Vergleich mit anderen Schularten ein deutlich größerer Anteil an Studierenden mit akademischem Hintergrund Studiengänge der allgemeinbildenden Sekundarstufe II. Diese Lehramtsstudiengänge erweisen sich somit als potenziell weniger zugänglich für strukturell benachteiligte Gruppen. Dies führt zu der weitergehenden Frage, wie der mit einer Demokratie verbundene Anspruch auf politische Gleichheit gewährleistet werden kann, wenn nicht alle jungen Bürgerinnen und Bürger unabhängig von der besuchten Schulart Zugang zu einer gleichwertigen politischen Bildung erhalten.

Bedenkt man die laufenden Debatten über den bestehenden und sich künftig verschärfenden Lehrkräftemangel, so muss problematisiert werden, dass trotz positiver Entwicklungen die Zahl der Lehramtsstudierenden im Ankerfach der politischen Bildung hinter dem Anstieg der Gesamtstudierendenzahl zurückbleibt. Für einzelne Schularten stagnieren die Zahlen sogar oder nehmen leicht ab. Auch die Anzahl der erfolgreich absolvierten Abschlussprüfungen, die für den Vorbereitungsdienst befähigen, sinkt. Dabei fällt eine zunehmende Diskrepanz zwischen der Gesamtzahl der Abschlüsse in den Lehrämtern für das Ankerfach der politischen Bildung und den bestandenen Masterprüfungen sowie 1. Staatsexamen ins Auge. Die Zahl der Bachelorabschlüsse steigt, während die Masterprüfungen und 1. Staatsexamina stagnieren bzw. leicht rückläufig sind.

Um die Zahl der Abschlüsse zukünftig zu erhöhen, wäre das Studium attraktiver und responsiver zu gestalten. Gemessen an den dargelegten Ergebnissen dürften für angehende Lehrkräfte im Fach beispielsweise höhere Flexibilität (z.B. hinsichtlich der Möglichkeiten zum Teilzeitstudium) und bessere Optionen zum Wechsel zwischen den Bundesländern erste Ansatzpunkte sein. Auch bei der Attraktivität der Schularten für potenziell strukturell benachteiligte Gruppen bestehen Gestaltungsspielräume. Dabei sollte die Entwicklung von Maßnahmen auch durch weiterführende Forschung zu den Motivlagen (potenzieller) Studierender und zu Zugangshürden in den Ausbildungsstrukturen begleitet werden.

Politische Bildung ist nicht nur eine Aufgabe von Fachlehrkräften, sondern von allen Lehrkräften, die an Schule unterrichten. Daher sind die Ergebnisse aus den Analysen der Curricula zu den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen kritisch zu bewerten. Sie sehen nur in äußerst geringem Maße Inhalte vor, die für die Aufgabe der Demokratieförderung vorbereiten.

Ausblick:

Im Rahmen dieses Kapitels wurden zahlreiche Datendefizite, aber auch Möglichkeiten identifiziert, die bisher realisierten Analysen zu erweitern und zu verbessern, um zukünftige Untersuchungen fundierter zu gestalten.

Um repräsentative Daten zum Fachgebiet politische Bildung für den Hochschulbereich bereitzustellen, muss die Datenerfassung durch die statistischen Ämter, die derzeit fast ausschließlich auf der übergeordneten Ebene des Lehr- und Forschungsbereichs Politikwissenschaft erfolgt, zukünftig auf die darunter liegende Ebene der entsprechenden Fachgebiete ausgeweitet werden, unabhängig davon in welchem Forschungsbereich das Fachgebiet politische Bildung angesiedelt ist. Eine solche differenziertere Datenerfassung ermöglicht repräsentative Vergleiche über die Zeit sowie mit anderen Fachgebieten.

Ein weiteres Datendesiderat der öffentlichen Statistik ist der Lehrkräftebedarf im Ankerfach der politischen Bildung. Die Verknüpfung des dargestellten Potenzials der Hochschulen für das Lehramt im Fach Politische Bildung mit dem tatsächlichen Bedarf an Lehrkräften fehlt. Dies lässt offen, inwieweit die aktuellen Ausbildungszahlen den zukünftigen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften decken können. Dringend erforderlich sind daher verlässliche Zahlen zum spezifischen Bedarf besonders vor dem Hintergrund des hohen Anteils an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften im Fach.

Weiter sollten unbedingt die Gründe für den zunehmenden Trend ermittelt werden, dass Bachelor-Absolvierende mit Lehramtsoption im Ankerfach der politischen Bildung keinen lehramtsbezogenen Masterstudiengang beginnen oder abschließen. Dafür müssen bestehende Studien dahingehend überprüfen werden, ob sie bereits relevante Erkenntnisse zu diesem Aspekt liefern. Sollte dies nicht der Fall sein, könnten gezielte Befragungen entwickelt werden, um die Responsivität der Studienangebote gegenüber den Bedürfnissen der Studierenden zu untersuchen.

Außerdem gilt es jene Studiengänge genauer in den Blick zu nehmen, die dafür prädestiniert sind bzw. sein könnten, zukünftige außerschulische politische Bildner/-innen auszubilden. Erste Anhaltspunkte für weiterführende Analysen liefern die empirischen Erkenntnisse aus dem außerschulischen Bildungsbereich, insbesondere durch den Indikator A6, der die Bildungsbiografien der befragten politischen Bildner/-innen beleuchtet.

Es ist von besonderem Interesse, die non-formale und informelle politische Bildung an Hochschulen, die in diesem Pilotmonitor aufgrund fehlender

Daten nur am Rande behandelt werden konnte, zukünftig stärker in den Fokus zu rücken. Schließlich hat die Mehrheit der Studierenden keine Berührungspunkte mit formaler politischer Bildung an der Hochschule, damit erhalten die non-formalen und informellen Lerngelegenheiten besondere demokratische Relevanz.

Im Falle aller auf der Ebene der Gelegenheitsstrukturen verorteten Indikatoren lohnt es sich, den Blick stärker auf die Prozessebene zu lenken. Beispielsweise ließe sich durch die Analyse der Lehrpraxis prüfen, ob die in den Modulhandbüchern festgelegten Inhalte tatsächlich umgesetzt werden. Auch ließen sich auf diese Weise die Zahlen zur reinen Verfügbarkeit des Fachs an Hochschulen der tatsächlichen Auslastung der Studiengänge gegenüberstellen. Abschließend wären zusätzliche Erhebungen auf der Ebene der Ergebnisse erforderlich, um Einblicke in die Wirkungen der bisherigen Bemühungen im Feld zu erlangen und Maßnahmen dementsprechend anzupassen und zu erweitern.

Literatur

- Bargel, Timo (2010): Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. Referat bei der Tagung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) in Berlin, Dezember 2010. Verfügbar unter: www.che.de/wp-content/uploads/upload/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Bargel_101214_PK276.pdf (Zugriff: 26.08.2024).
- Bennewitz, Fabian (2022): Studentisches Engagement unter Druck. In: Berliner Bildungszeitschrift, September/Oktober 2022, S. 12–14. Verfügbar unter: www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/bbz/2022/bbz-0910-2022.pdf (Zugriff: 26.05.2024).
- Bergan, Sjur / Gallagher, Tony / Harkavy, Ira (2016): Higher education for democratic innovation. Council of Europe Higher Education Series No. 21. Verfügbar unter: book.coe.int/en/higher-education-and-research/6792-higher-education-for-democratic-innovation-council-of-europe-higher-education-series-no-21.html (Zugriff: 26.08.2024).
- Bergan, Sjur / Harkavy, Ira / Munck, Ronaldo (2023): Higher education leadership for democracy, sustainability and social justice. Council of Europe Higher Education Series, No. 26. Verfügbar unter: book.coe.int/en/higher-education-and-research/11744-higher-education-leadership-for-democracy-sustainability-and-social-justice-council-of-europe-higher-education-series-no-26.html (Zugriff: 22.07.2024).
- Bernholt, Andrea / Zimmermann, Friederike / Möller, Jens (2023): Frühe Prädiktoren des Studienabbruchs im Lehramtsstudium. In: Kauper, Tabea / Bernholt, Andrea / Möller, Jens / Köller, Olaf (Hrsg.): PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium, Münster, S. 151–179.
- Beuß, Mareike / Kroher, Martina / Becker, Karsten / Ehrhardt, Marie-Christin u. a. (2022): Die Studierendenbefragung in Deutschland: Eine neue, integrierte Datenbasis für Forschung, Bildungs- und Hochschulpolitik. DZHW Brief 06/2022, Hannover. Verfügbar unter: https://doi.org/10.34878/2022.06.dzhw_brief
- Biedermann, Horst / Reichenbach, Roland (2009): Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55, Nr. 6, S. 872–886.
- Birnbacher, Leonhard / Durand, Judith / Költzsch, Anke / Mielke, Patrick / Spielhaus, Riem / Stadler, Katharina (2023): Bildung und Demokratie: Empirische Perspektiven auf Kita und Schule, Weinheim. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:29131>
- Blömeke, Sigrid / Buchholtz, Christiane / Lehmann, Rainer (2010): Demographischer, schulischer und motivationaler Hintergrund angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich, Münster, S. 137–168.
- Bremer, Helmut / Lange-Vester, Andrea (2022): Entwicklungen im Feld der Hochschule – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten, Weinheim, S. 9–20. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2024/29137/pdf/Bremer_Lange-Vester_2022_Entwicklungen_im_Feld_der_Hochschule.pdf (Zugriff: 12.08.2024).

- Brooks, Rachel / Gupta, Achala / Jayadeva, Sazana / Abrahams, Jessica / Lažetić, Predrag (2020): Students as political actors? Similarities and differences across six European nations. In: *British Educational Research Journal*, Jg. 46, Nr. 6, S. 1193–1209. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/berj.3628>.
- Brugger, Pia / Blaesche, Frédéric / Brackmann, Tim / Fußmann, Martina / Leiste, Marie (2022): Bildungsfinanzbericht 2022, Wiesbaden. Verfügbar unter: www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00074904/1023206227004_korr13122022.pdf (Zugriff: 15.05.2024).
- Bundesagentur für Arbeit (2023): Online-Bericht: Akademiker/-innen – Berufsgruppen: Sozialwesen. Verfügbar unter: www.statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Akademikerinnen/Berufsgruppen-Nav.html (Zugriff: 06.06.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Der 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238 (Zugriff: 09.10.2024).
- Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (2023): Politische Bildung. Professuren und Forschungseinrichtungen. Verfügbar unter: www.bpb.de/200244 (Zugriff: 12.05.2024).
- Bürgin, Julika (2017): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. In: *Sozialmagazin*, Jg. 42, Nr. 11–12, S. 68–74. Verfügbar unter: www.opus4.kobv.de/opus4-h-da/frontdoor/deliver/index/docId/210/file/Buergin_Politische_Bildung_Soziale_Arbeit.pdf (Zugriff: 12.08.2024).
- Celio, Christine I. / Durlak, Joseph A. / Dymnicki, Allison (2011): A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. In: *Journal of Experiential Education*, Jg. 34, Nr. 2, S. 164–181. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>.
- Costa, Jana / Weselek, Johanna (2023): Zwischen individueller politischer Orientierung und antizipierten Neutralitätsansprüchen: Angehende Lehrkräfte und ihr Zugang zu Politik. In: *heiEDUCATION Journal*, Jg. 6 Nr. 12, S. 81–103. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24909>.
- Cramer, Colin (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender, Bad Heilbrunn.
- Cramer, Colin (2016): Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes, Bad Heilbrunn.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2011): Generalistisches Grundstudium – Forderungen des DBSH zur Ausbildung und Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit. Verfügbar unter: www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/Ausbildung_Einfuehrung.pdf (Zugriff: 06.06.2024).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (2021): Förderatlas 2021: Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland. Verfügbar unter: www.dfg.de/de/aktuelles/zahlen-fakten/foerderatlas/foerderatlas-2021 (Zugriff: 15.05.2024).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (o.D.): Förderatlas der DFG: Grund- und Drittmittelfinanzierung von Hochschulen. Verfügbar unter: <https://foerderatlas.dfg.de/stories/grund-und-drittmittelfinanzierung-von-hochschulen/> (Zugriff: 03.02.2025).
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Verfügbar unter: www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf (Zugriff: 06.06.2024).
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2024): Sektion Politik Sozialer Arbeit. Verfügbar unter: www.dgsa.de/sektionen/politik-sozialer-arbeit (Zugriff: 12.05.2024).

- Donlevy, Vicki / Meierkord, Anja / Rajania, Aaron (2016): Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and /or minority background, Brüssel. Verfügbar unter: www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/etwinning/Final_report.pdf (Zugriff: 22.05.2024).
- Fischer, Kristin / Kauder, Björn / Potrafke, Niklas (2016): Beeinflusst das Studienfach die politische Einstellung von Studierenden? In: ifo Schnelldienst, Jg. 69, Nr. 15, S. 17–24.
- Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (o. D.): Monitor Lehrerbildung. Hochschulen. Verfügbar unter: www.monitor-lehrerbildung.de/hochschulen/ (Zugriff: 09.11.2023).
- Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2023): Lehrkräftebildung im Wandel. Gestärkt in die Zukunft?!, Gütersloh. Verfügbar unter: www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf (Zugriff: 09.11.2023).
- Gesellschaft für Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2024): Dokumentationen der Jahrestagungen. Verfügbar unter: <https://gpje.de/dokumentationen-der-jahrestagungen/> (Zugriff: 11.10.2024).
- Glutsch, Nina / König, Johannes / Rothland, Martin (2018): Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64, Nr. 4, S. 461–485. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:22162>.
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, Bielefeld. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:19457>.
- Gökbudak, Mahir / Hedtke, Reinhold (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019, Bielefeld. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.4119/unibi/2941780>
- Görtler, Michael (2021): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt a. M., S. 86–94.
- Grassinger, Robert / Reisch, Denise (2023): Stolpersteine auf dem Weg zum Lehrberuf. Wissenschaftliche Studie zur Ermittlung von Ursachen für Studienabbrüche in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I: Abschlussbericht, Weingarten. Verfügbar unter: www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/Anlagen_PM/2023/Abschlussbericht_Stolpersteine_auf_dem_Weg_zum_Lehrberuf.pdf (Zugriff: 25.05.2024).
- Hedtke, Reinhold (2022): Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt a. M., S. 40–50. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.46499/1694>.
- Henkenborg, Peter (2005): Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 48–61.
- Henkenborg, Peter (2015): Politikdidaktische Forschung. Verfügbar unter: www.bpb.de/193802 (Zugriff: 02.08.2024).
- Heublein, Ulrich / Hutzsch, Christopher / Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 05/2022, Hannover. Verfügbar unter: https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2023): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester, 2023 / 2024, Bonn / Berlin. Verfügbar unter: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK-Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2023_24.pdf (Zugriff: 08.02.2024)

- Hochschulrektorenkonferenz (2024): Hochschulkompass. Verfügbar unter: www.hochschulkompass.de/home.html (Zugriff: 12.05.2024).
- Hutter, Swen (2018): Quantitative Inhaltsanalyse. In: Wagemann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus (Hrsg.): Handbuch Methoden der Politikwissenschaft, Wiesbaden. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-16937-4_39-1.
- Hüther, Otto/Schimank, Uwe (2023): Drittmittel im Wissenschaftssystem – Belohnungen, Ermöglichkeiten und Sekundärverwertungen. In: Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege, Bielefeld, S. 153–175.
- Jackenkroll, Benedict/Scherm, Ewald (2018): Akquise von Drittmitteln in deutschen Universitäten: eine Frage des Commitments der Professorinnen und Professoren? In: Hochschulmanagement, Jg. 13, Nr. 1, S. 18–23. Verfügbar unter: www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_b58f348e-3f1a4793a837891b1f61e84c.pdf (Zugriff: 15.05.2024).
- Jansen, Dorothea/Wald, Andreas/Franke, Karola/Schmoch, Ulrich/Schubert, Torben (2007): Drittmittel als Performanzindikator der Wissenschaftlichen Forschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59 Nr. 1, S. 125–149. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0006-1>.
- Johnson, Martin/Majewska, Dominika (2022): Formal, Non-Formal, and Informal Learning: What Are They, and How Can We Research Them? Research Report, Cambridge. Verfügbar unter: files.eric.ed.gov/fulltext/ED626005.pdf (Zugriff: 14.08.2024).
- Kampa, Nele (2020): Herkunftsmerkmale. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 804–810. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.36198/9783838554730>.
- Kaub, Kathrin (2015): Person-Job Fit im Bereich der Lehrerbildung. Eine Analyse von Interessen- und Anforderungsprofilen, Saarbrücken.
- Kauper, Tabea/Bernholt, Andrea/Möller, Jens (2023): Wer studiert ein Lehramt? Befunde aus PaLea zu individuellen Eingangsvoraussetzungen zum Studienbeginn von Lehramtsstudierenden unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Fächerwahl und des Lehramtszugangs. In: Kauper, Tabea/Bernholt, Andrea/Möller, Jens/Köller, Olaf (Hrsg.): PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium, Münster/New York, S. 55–88.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), Berlin. Verfügbar unter: www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2030 (Zugriff: 25.05.2024).
- Klemm, Klaus (2023): Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer. In: FES diskurs, Juni 2023. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20440.pdf> (Zugriff: 25.05.2024).
- Klusmann, Uta/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jg. 23, Nr. 34, S. 265–278. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.265>.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (Zugriff: 21.05.2024).

- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 04.06.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 04.06.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022a): Einstellung von Lehrkräften 2021. Tabellenauszug. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf (Zugriff: 21.05.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022b): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (Zugriff: 21.05.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW_Ukraine_KW_45.pdf (Zugriff: 21.05.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 11.10.2024).
- Köller, Olaf/Anders, Yvonne/Becker-Mrotzek, Michael u. a. (2020): Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin: Abschlussbericht der Expertenkommission. Verfügbar unter: www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf (Zugriff: 25.05.2024).
- Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten u. a. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland. 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021, Berlin. Verfügbar unter: www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf (Zugriff: 22.05.2024).
- Lange, Hermann (2008): Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg. 56, Nr. 1, S. 7–15.
- Lautenbach, Corinna (2018): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 22, S. 1461–1488. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0846-7>.
- Lübcke, Stefanie/Muñel, Fabian/Franz, Anja (2018): The privilege of being political active – a qualitative study on the political commitment of university students. In: *International Dialogues on Education*, Jg. 5, Nr. 2, S. 91–102.
- Macke, Gerd (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 36, Nr. 1, S. 51–72.
- Mahrt, Katharina/Wehage, Heike (2014): Gemeinsam Zukunft gestalten. Aus studentischer Sicht besteht grundlegender Reformbedarf. In: *Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre*, S. 14–15. Verfügbar unter: www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (Zugriff: 06.05.2024).

- Martini, Renate (2024): Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In: Schmidt-Hertha, Bernhardt/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Berlin/Toronto, S. 201–218. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:28694>.
- Massing, Peter (2007): Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 62–76.
- Massing, Peter (2022): Politikwissenschaft und politische Bildung. Etappen – Herausforderungen – Perspektiven. In: Schöne, Helmar/Bergem, Wolfgang (Hrsg.): Wie relevant ist die Politikwissenschaft? Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung von Forschung und Lehre, Wiesbaden, S. 163–177.
- May, Michael (2022): Lehrerbildung für die politische Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt a. M., S. 160–168.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (o. D.): Staatsprüfungen im Lehramt. Bildungsportal Niedersachsen. Verfügbar unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/ueber-uns/studienseminare-und/landespruefungsamt/staatspruefungen> (Zugriff: 03.01.2025).
- Novkovic, Dominik (2022): Politische Bildung für alle! Eine Neuorientierung der Kinder- und Jugendhilfe unter dem Aspekt der kritischen politischen Bildung. In: Soziale Passagen, Jg. 14, Nr. 1, S. 169–183.
- Nugel, Martin (2022): Politische Bildung im Studium der Sozialen Arbeit. Gegenwart und Zukunft – Politische Bildung als Bildungsgegenstand im Studium der Sozialen Arbeit. In: Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften, Jg. 55, S. 229–240. Verfügbar unter: <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2868/file/combinepdf-3.pdf> (Zugriff: 06.08.2024).
- Nugel, Martin/Görtler, Michael (2024): Politische Bildung als Leerstelle?! Eine Analyse zum Status der politischen Bildung im Studium der Sozialen Arbeit. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 22, Nr. 3, S. 277–294. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.3262/ZFSP2403277>.
- Oberle, Monika/Hahn-Laudenberg, Katrin/Ditges, Pascal/Stamer, Märthe-Maria (2023): Politische Sozialisation im Jugendalter. Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englischsprachigen Zeitschriften, München. Verfügbar unter: www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/33703-politische-sozialisation-im-jugendalter.html (Zugriff: 15.09.2024).
- Ortenburger, Andreas (2010): Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie, Frankfurt a. M.
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen/Berlin/Toronto.
- Petrik, Andreas (2015): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung, Schwachbach a. Ts.
- Pohl, Kerstin (2020): Sozialwissenschaftliche Bildung oder Politik als Kern? Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: www.bpb.de/304314 (Zugriff: 06.05.2024).
- Porsch, Raphaela (2020): Fachfremdes Unterrichten in Deutschland: Welche Rolle spielt die Lehrerbildung? In: Porsch, Raphaela/Rösken-Winter, Bettina (Hrsg.): Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht: Empirische Befunde und Fortbildungskonzepte, Wiesbaden, S. 29–47.
- Radisch, Falk/Driesner, Ivonne/Güldener, Torben/Schümann, Nils (2020): Zusammenfassung zum Abschlussbericht. Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium: Zweite Projektphase. Verfügbar unter: www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1631638 (Zugriff: 25.05.2024).

- Ruberg, Christiane/Schumpich, Falko (2024): Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Berlin/Toronto, S. 51–74. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:28694>.
- Sander, Wolfgang (2006): Phoenix aus der Asche? Politische Bildung als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung. In: Kursiv – Journal für Politische Bildung, Jg. 2, S. 66–74.
- Schäfer, Peter/Bartosch, Ulrich (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb. Version 6.0). Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS). Verfügbar unter: www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit (Zugriff: 06.06.2024).
- Schenke, Julian (2020): Student und Demokratie. Das politische Potenzial deutscher Studierender in Geschichte und Gegenwart, Bielefeld. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.14361/9783839453711>.
- Schmidbauer, Simon/Kachel, Matthias (2023): Politische Bildung im Studiengang Soziale Arbeit. Eine Analyse von Modulplänen von Bachelor-Studiengängen Sozialer Arbeit in Deutschland. In: Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, Jg. 72, Nr. 2, S. 52–58. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2023-2-52>.
- Schreiber, Felix/Cramer, Colin (2023): Conceptual Systematic Review. Vorschlag einer neuen Methode für die Wissenschaftsforschung. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): Grenzbeziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 95–100. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2023/28106/pdf/Schreiber_Cramer_2023_Conceptual_Systematic_Review.pdf (Zugriff: 17.06.2024).
- Scott, Ralph (2022): Does university make you more liberal? Estimating the within-individual effects of higher education on political values. In: Electoral Studies, Jg. 77. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2022.102471>.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023a): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff: 27.02.2024).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023b): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2023/26372/pdf/SWK_2023_Empfehlungen_zum_Umgang.pdf (Zugriff: 21.05.2024).
- Ständige wissenschaftliche Kommission (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf (Zugriff: 17.07.2024).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2020). Bevölkerung nach Ländern. Stichtag 31.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.regionalstatistik.de/genesis/online?operation=table&code=12411-01-01-4&bypass=true&levelindex=0&levelid=1740581592783#breadcrumb> (Zugriff: 10.02.2022).
- Statistisches Bundesamt (2022a): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2021/2022. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410227004.pdf (Zugriff: 06.06.2024).

- Statistisches Bundesamt (2022b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf> (Zugriff: 22.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2022c): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Wintersemester 2021 / 2022. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/pruefungen-hochschulen-2110420217004.pdf (Zugriff: 25.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2022d): Zahl der Woche. 28 900 angehende Lehrkräfte schlossen 2021 ihr Studium mit einem Master oder dem 1. Staatsexamen ab. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2022/PD22_40_p002.html (Zugriff: 25.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023a): Statistik des Hochschulpersonals 2022. Tabelle 21341-13: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal in Vollzeitäquivalenten 2022 nach Fächergruppen der fachlichen Zugehörigkeit, Dienstbezeichnungen, laufendem Qualifizierungsverfahren und Arten der Finanzierung. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-hochschulpersonal-2110440227005.html (Zugriff: 12.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023b): Statistik der Studierenden, Wintersemester 2022 / 2023. Tabelle 21311-07: Deutsche und ausländische Studierende im Wintersemester 2022 / 2023 nach Fächergruppen und Studienbereichen. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studierende-de-hochschulen-endg-2110410237005.html (Zugriff: 12.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023c): Statistik der Studierenden, Wintersemester 2022 / 2023. Tabelle 21311-08: Studierende im Wintersemester 2022 / 2023 nach Fächergruppen, Studienbereichen und Art des Studiums. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studierende-hochschulen-endg-2110410237005.html (Zugriff: 12.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023d): Statistik der Studierenden, Wintersemester 2022 / 2023. 21311-14: Studierende und Studienanfänger/-innen, die ein Lehramt anstreben, im Wintersemester 2022 / 2023 nach Fächergruppen, Studienbereichen und 1. Studienfach. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studierende-hochschulen-endg-2110410237005.html (Zugriff: 12.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023e): Drittmiteleinahmen je Universitätsprofessur im Jahr 2021 bei 298 400 Euro. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_406_213.html (Zugriff: 15.05.2024).
- Statistisches Bundesamt (o. D.): Bildungsfinanzen und Ausbildungsförderung. Drittmittel. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Glossar/drittmittel.html (Zugriff: 03.02.2025).
- Szukala, Andrea / Behrens, Rico / Meyer-Heidemann, Christian (2022): Transferorientierte politikdidaktische Forschung – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu einer neuen gesellschaftlichen Relevanz. In: Bergem, Wolfgang / Schöne, Helmar (Hrsg.): Wie relevant ist die Politikwissenschaft? Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung von Forschung und Lehre, Wiesbaden, S. 179–195.

- Tenberg, Ralf (2023): Die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Eine Kritik aus Perspektive der beruflichen Bildung. In: *Journal of Technical Education (JOTED)*, Jg. 11, Nr. 1, S. 25–50.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Die „realistische Wendung“. Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret / Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): *Bildungsforschung und Bildungsreform, Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Jg. 99, Beiheft Nr. 9, S. 107–123.
- Terhart, Ewald (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: Jungkamp, Burkhard / Pfafferott, Martin (Hrsg.): *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen*, S. 10–17. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16761.pdf> (Zugriff: 21.05.2024).
- Többe-Schukalla, Monika (2013): Paradigmen der politischen Bildung und Erziehung in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Benz, Benjamin / Rieger, Günter / Schöning, Werner / Többe-Schukalla, Monika (Hrsg.): *Politik Sozialer Arbeit. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse*, Weinheim, S. 166–181.
- Transfer für Bildung e.V. (2024): Landkarte der Forschung zur politischen Bildung. Verfügbar unter: www.transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte (Zugriff: 12.05.2024).
- Wagner, Leonie / Lochner, Barbara (2020): Politische Bildung als Anspruch und Auftrag Sozialer Arbeit heute. Von der Notwendigkeit, Politische Bildung und Soziale Arbeit zusammen zu denken. In: *Sozial Extra*, Jg. 44, Nr. 1, S. 4–6. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00246-6>.
- Weishaupt, Horst (2014): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, S. 103–122.
- Weißeno, Georg (2012): Zum Stand empirischer politikdidaktischer Forschung. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*, Schwalbach a. Ts., S. 115–126.
- Weißeno, Georg (2018): Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In: Weißeno, Georg / Nickolaus, Reinhold / Oberle, Monika / Seeber, Susan (Hrsg.): *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*, Wiesbaden, S. 21–37.
- Wissenschaftsrat (2023): Ausgestaltung der Promotion im deutschen Wissenschaftssystem. Positionspapier, Köln. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.57674/mddg-3k77>.
- Yang, Jinyu / Hoskins, Bryony (2020): Does university have an effect on young people's active citizenship in England? In: *High Education*, Jg. 80, S. 839–856. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00518-1>.
- Zurstrassen, Bettina (2013): Fachfremder Unterricht in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern – zwischen bildungspolitischer Naivität und Fahrlässigkeit. Ein Kommentar. In: *Politisches Lernen*, Jg. 31, Nr. 3, S. 35–36.



Marie Heijens, Stella Wasenitz,
Tim Engartner

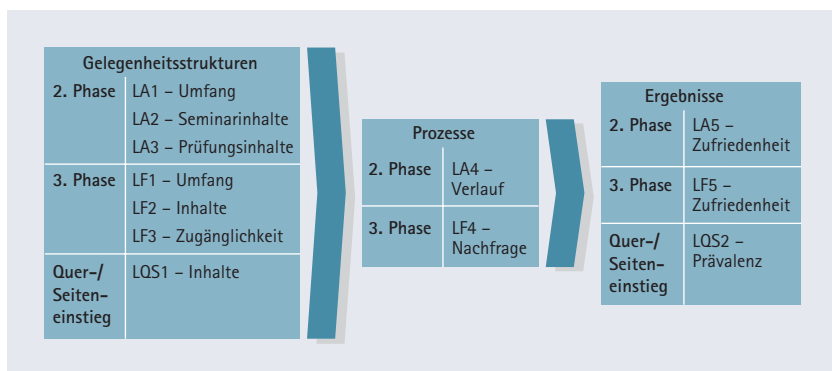
5. Zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (L)

5.1 Einleitung

Zu den Kernaufgaben von Lehrkräften zählt laut Kultusministerkonferenz „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2000: 2). Demnach ist es erklärtes Ziel, „grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden“ zu vermitteln, „die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“ (ebd.). Um Lehrkräfte zu befähigen, diese Aufgabe zu bewältigen, durchlaufen diese in Deutschland drei Phasen: Auf ein vorwiegend eher wissenschaftlich-theoretisch ausgerichtetes Hochschulstudium in der ersten Phase folgt der Vorbereitungsdienst mit einem vergleichsweise stärker praktischen Fokus. Das anschließende Berufsleben soll dann in der dritten Phase der Lehrkräftebildung kontinuierlich durch die Fort- und Weiterbildung begleitet werden.

Während die angehenden Lehrkräfte sich in der ersten Phase an den Hochschulen vielerorts noch mit Studierenden anderer Karrierewege den gleichen Bildungsraum teilen, finden die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen eigens dafür vorgesehener Institutionen und Veranstaltungen statt. Dieser heterogenen Organisation der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung liegen entsprechende (Governance-)Strukturen zugrunde, die in den folgenden Abschnitten jeweils einleitend zu den einzelnen Indikatoren kurz skizziert werden. Ziel des vorliegenden Bereichskapitels ist es, die politische Bildung in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung über diese Indikatoren zu erfassen (siehe Abb. L-1). Darüber hinaus werden über ein weitgehend analoges Vorgehen auch Quer- und Seiteneinstiege als alternative Wege in den Lehrkräfteberuf in den Blick genommen.

➤ **Abb. L-1** Indikatoren im Bereich der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung, gegliedert nach Gelegenheitsstrukturen, Prozessen und Ergebnissen



Anmerkung: Aufgrund der Organisation des Bereichs in drei verschiedenen Phasen werden auch die Indikatoren in drei Blöcke mit den entsprechenden Kürzeln LA (zweite Phase), LF (dritte Phase) und LQS (Quer- und Seiteneinstieg) eingeteilt.

Die verschiedenen Arten der Lehrkräftebildung nach Schulform und -stufe werden grundsätzlich analog zum Bereich Schule differenziert. Die Programme für (angehende) Lehrkräfte unterscheiden sich je nach angestrebter Lehramtsbefähigung – mal mehr, mal weniger – voneinander. In den verschiedenen Phasen stehen also Primarstufe, Sekundarstufe, Sonderpädagogik und berufsbildende Schule nebeneinander. Auch innerhalb der Sekundarstufe werden in der Regel nochmals Schularten voneinander abgegrenzt. Während perspektivisch angestrebt wird, politische Bildung umfassend zu beleuchten, werden im Rahmen des Pilotmonitors anknüpfend an den Bereich Schule (Kapitel 3) aufgrund begrenzter Ressourcen zunächst nur die Angebote der Lehrkräftebildung für die Sekundarstufe betrachtet.

5.2 Indikatoren für die zweite Phase der Lehrkräftebildung (LA)

Der Vorbereitungsdienst – in einigen Bundesländern auch Referendariat genannt – stellt die zweite Phase der Lehrkräftebildung dar. Anknüpfend an das Lehramtsstudium liegt sein Fokus auf der berufspraktischen Ausbildung der Lehrkräfte. Während dieser zentralen Säule der ein- bis zweijährigen Ausbildung hospitieren die Studierenden im Unterricht aktiver Lehrkräfte und halten eigene Unterrichtsstunden in verschiedenen Betreuungsformaten ab. Darüber hinaus werden die angehenden Lehrkräfte an den Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung im Rahmen der Kernseminare in all-gemeinpädagogischen Inhalten ausgebildet. In den Fachseminaren der Zentren erhalten sie zudem eine Weiterbildung zu (fach-)didaktischen Perspektiven auf ihre jeweiligen Unterrichtsfächer. Die Organisation der genannten Ausbildungselemente variiert mitunter stark zwischen den jeweiligen Bundesländern, und weist folglich vergleichsweise heterogene Ausgangs- und Gelingensbedingungen auf. Die dafür relevanten Faktoren, wie u. a. die Umfänge und Inhalte der jeweiligen Ausbildungselemente, werden in den folgenden Indikatoren abgebildet. Vorab werden die variierenden Rahmenbedingungen skizziert, um ein ganzheitliches Bild der Ausbildung zu gewinnen und die Indikatoren besser einordnen zu können. Mit Blick auf die Indikatoren zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung ist bereits an dieser Stelle anzumerken, dass die Möglichkeiten fachspezifischer bzw. fachvergleichender Darstellungen und Analysen auf der Ebene organisationsbezogener Variablen eingeschränkt sind, da alle Unterrichtsfächer *pro forma* gleich umfänglich behandelt werden und zu den tatsächlichen fachspezifischen Umsetzungen keine Daten vorliegen.

Schularten und Fachbezeichnungen

Wie in der Schule und Hochschule kommen auch im Vorbereitungsdienst in den Bundesländern verschiedene Fachbezeichnungen zum Einsatz, die zum Teil wiederum zwischen den Schularten differieren. Außerdem ist die politische Bildung von Bundesland zu Bundesland uneinheitlich fachlich verankert (Partikular- oder Integrationsfach) und in vielfältige Fächerkombinationen eingebunden, in denen sie vorgesehen ist und von angehenden Lehrkräften wahrgenommen werden kann (vgl. Tab. L-1). Es gibt Bundesländer, in denen für Sekundarschulen andere Möglichkeiten und Einschränkungen vorgesehen sind als für Gymnasien (wie z. B. in Bayern, Niedersachsen und Thüringen). In anderen ist dies nicht der Fall (wie z. B. in Baden-Württemberg, Berlin und Hamburg). Weiterhin wird der Fachbereich Wirtschaft nicht übereinstimmend behandelt und zugeordnet. Dies führt dazu, dass entsprechende Fächer bei einigen Bundesländern, wie Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz, einbezogen werden konnten (siehe Tab. L-1) und bei anderen trotz der Existenz ähnlicher Fächer keine Berücksichtigung erfahren konnten (z. B. Berlin und Brandenburg).

► Tab. L-1 Fachbezeichnungen und exklusive Fächerkombinationen (in orange) im Vorbereitungsdienst, differenziert nach Bundesländern und Schularten

BL	Sekundarschulen	Gymnasium
BW	Politikwissenschaft	
BY	Beruf und Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (Mittelschulen und Realschulen) nur mit Wirtschaftswissenschaften	Politik und Gesellschaft nur mit Deutsch oder Englisch
BE	Politik nicht mit Geografie oder Geschichte	
BB	Politische Bildung nicht mit Geschichte oder Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde	
HB	Politik-Arbeit-Wirtschaft nicht mit Geschichte, Geografie oder Religionswissenschaften/-pädagogik	
HH	Arbeitslehre/Technik, Sozialwissenschaften	
HE	Arbeitslehre, Politik und Wirtschaft	Politik und Wirtschaft
MV	Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT), Sozialwissenschaften	

BL	Sekundarschulen	Gymnasium
NI	Politik, Werte und Normen jeweils nur mit Chemie, Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik oder Physik	Politik-Wirtschaft, Werte und Normen jeweils nur mit Deutsch, Englisch, Französisch, Kunst, Latein, Mathematik, Musik, Physik, Spanisch oder Biologie in Kombination mit Chemie
NW	Wirtschaft-Politik, Hauswirtschaft (Konsum/Ernährung/Gesundheit) nur mit Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religionslehre, Geschichte, Informatik, Islamische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Mathematik, Physik, Praktischer Philosophie oder Wirtschaft-Politik (im Falle von Hauswirtschaft)	Wirtschaft-Politik/ Sozialwissenschaften
RP	Sozialkunde, Wirtschaft und Arbeit	Sozialkunde
SL	Arbeitslehre, Sozialkunde/Politik	Sozialkunde/Politik
SN	Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales jeweils nur mit Biologie, Deutsch, Englisch, Geografie, Mathematik, Physik, Sorbisch oder Sport	Gemeinschaftskunde/Rechts-erziehung/Wirtschaft nur mit Biologie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geografie, Latein, Mathematik, Physik, Sorbisch, Spanisch oder Sport
ST	Sozialkunde nur mit Deutsch, Mathematik oder Englisch	Sozialkunde
SH	Wirtschaft/Politik nur mit Biologie, Chemie, Evangelische Religion, Geografie, Ernährung und Verbraucherbildung, Katholische Religion, Kunst, Musik, Philosophie, Physik, Sport, Technik oder Textillehre	Wirtschaft/Politik
TH	Sozialkunde nur mit Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Informatik, Mathematik, Physik, Russisch oder Sport	Sozialkunde, Wirtschaftslehre/ Recht jeweils nur mit Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Informatik, Mathematik, Physik, Russisch, Spanisch oder Sport

Datenquelle: eigene Recherche

Verantwortlichkeiten, Institutionen und Organisationsstrukturen

Die angehenden Lehrkräfte in der Ausbildung zu begleiten, obliegt nicht nur den jeweiligen Ausbildungsschulen, sondern – je nach Bundesland – auch entweder regional organisierten Studienseminaren bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerbildung oder aber zentral angelegten Institutionen.¹ Dabei setzen – jedenfalls der Tendenz nach – Flächenländer wie Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg auf eine regionale Organisationsform, kleinere bzw. bevölkerungsärmere Bundesländer hingegen auf zentralisierte Organisationsstrukturen (vgl. Tab. L-2).

Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Rahmenbedingungen folgen nun fünf Indikatoren zur Beleuchtung der Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse politischer Bildung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Da diese zweite Phase die Schnittstelle auf dem Karrierepfad zur aktiven Lehrkraft bildet, ist ihre Rezeption durch die angehenden Lehrkräfte sowie ihre bildende Qualität relevant für zentrale bildungspolitische und -praktische Fragestellungen, die über diese Indikatoren adressiert werden (sollen). Wichtig sind hier u. a. die potenziellen Bruchstellen in der Lehrkräftebildung sowie die inhaltliche Qualität der Ausbildung. Letztere steht in unmittelbarer Verbindung mit den vielfältigen Herausforderungen, die sich aus politischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen ergeben. Gerade vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels können die hierzu gewonnenen Erkenntnisse einen wertvollen Beitrag leisten, um – jedenfalls mittelfristig – die Attraktivität der Ausbildung für zukünftige (Politik-)Lehrkräfte zu steigern.

1 Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit wird im Folgenden der Terminus *Studienseminar* als Sammelbegriff verwendet.

➤ **Tab. L-2** Organisationsinstanz, Organisationsform und Anzahl der Zweigstellen in der Ausbildung, differenziert nach Bundesländern

BL	Organisationsinstanz	Organisationsform	Anzahl Zweigstellen
BW	Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (SAF)	regional	21
BY	Einsatz- und Seminar-schulen	regional	6 Seminarbezirke; Studien-seminare werden an Seminar-schulen angesiedelt
BE	Schulpraktische Seminare	regional	64 schulpraktische Seminare in 4 Regionalverbünden
BB	Ministerium für Bildung, Jugend u. Sport (MBJS)	zentralisiert	3 (Bernau, Cottbus und Potsdam)
HB	Landesinstitut für Schule (LSS)	zentralisiert	2 (Bremen und Bremerhaven)
HH	Landesinstitut für Lehrer-bildung und Schulentwick-lung (LI)	zentralisiert	Nur eine Hauptstelle
HE	Lehrkräfteakademie Hessen	regional	25 (15 für Haupt-, Real- und Förderschulen, 10 für Gymnasien)
MV	Institut für Qualitätsent-wicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V); Seminarschulen	zentralisiert (IQ M-V) bzw. regional (Seminar-schulen)	IQ M-V: 4 Regionalbereiche (Schwerin, Hauptsitz Rostock, Neubrandenburg und Greifs-wald)
NI	Studienseminare	regional	29 (21 für Haupt- und Real-schulen, 18 für Gymnasien)
NW	Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)	regional	33 (19 für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, 31 für Gymnasien u. Gesamt-schulen)



BL	Organisationsinstanz	Organisationsform	Anzahl Zweigstellen
RP	Staatliche Studienseminare	regional	13 (4 für Realschulen, 9 für Gymnasien)
SL	Staatliche Studienseminare	zentralisiert	Jeweils ein Studienseminar je Schulart (Gymnasien und Gesamtschulen Sek. II in einem)
SN	Landesamt für Schule und Bildung	zentralisiert	3 (Leipzig, Dresden und Chemnitz)
ST	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)	zentralisiert	2 (Halle und Magdeburg)
SH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) bzw. Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung (SHIBB)	zentralisiert	Nur jeweils eine Hauptstelle (in Kronshagen bzw. Kiel)
TH	Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildungen	regional	5 (Erfurt, Meiningen, Gera, Nordhausen und Eisenach)

Datenquelle: eigene Recherche

LA1 – Umfang des Vorbereitungsdienstes

Der Vorbereitungsdienst soll die angehenden Lehrkräfte praktisch auf den Lehrberuf vorbereiten. Neben der Vermittlung pädagogischer sowie fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildungsinhalte im Rahmen der Seminarstunden steht daher im Zentrum, Unterricht zu erteilen (vgl. Lohse-Bossenz / Vogel 2021). Dieser Unterricht erfolgt über Hospitationen, unter Anleitung einer ausgebildeten Lehrkraft, eigenständig in bereits betreuten Klassen oder in ausgewählten Lerngruppen, wobei all diese Formate relevant für die effektive Ausbildung der angehenden Lehrkräfte sind (vgl. Reintjes/Thönes/Winter 2023).



Der Indikator stellt den Umfang der fachspezifischen Ausbildung im Ankerfach der politischen Bildung dar. Methodisch werden hierfür zunächst die Gesamtdauer des Vorbereitungsdienstes in Monaten, der zu erteilende Unterricht durch die angehende Lehrkraft an der Ausbildungsschule sowie die am Studienseminar erhaltenen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Unterrichtsstunden für ein Ausbildungsfach berichtet, jeweils nach Bundesländern differenziert (Tab. LA1-1). Die Informationen für die ersten beiden Kennzahlen (Gesamtdauer und zu erteilender Unterricht) wurden aus den jeweiligen Ausbildungsverordnungen gewonnen und anschließend von Fachvertreter/-innen der Studienseminare validiert, die im Rahmen von Erhebungsinterviews konsultiert wurden (für genauere Informationen zu den Erhebungsinterviews



Kennziffern

- Dauer des Vorbereitungsdienstes in Monaten
- zu erteilende Unterrichtsstunden im Vorbereitungsdienst
- zu absolvierende fachdidaktische Seminarstunden

Datenquellen

- amtliche Verordnungen zum Vorbereitungsdienst

siehe LA1 Annex). Da die Verordnungen die genaue Anzahl von Stunden (beispielsweise als Angabe von Spannweiten) sowie die Art des erteilten Unterrichts nicht immer eindeutig angeben, werden die im Mittel wöchentlich zu erteilenden Unterrichtsstunden pro Ausbildungshalbjahr berichtet. Dabei kann nicht zwischen Hospitation und betreutem oder eigenständigem Unterricht unterschieden werden. Auch nach Schularten (in diesen Fällen immer gymnasial und nicht-gymnasial) wird nur in einigen wenigen Bundesländern differenziert (siehe Tab. LA1-1). In allen anderen Bundesländern wurde in den Verordnungen keine Unterscheidung vorgenommen. Die Angaben zu den Seminarstunden stammen aus einem Schreiben der KMK zum Sachstand der Lehrkräftebildung im Jahr 2022 und wurden zusätzlich teilweise im Rahmen der Erhebungsinterviews geprüft. Aufgrund der unklaren Angaben in den Verordnungen liegen nicht für alle Bundesländer vergleichbare Daten vor. Um den Umfang des Vorbereitungsdienstes im Ankerfach der politischen Bildung übergreifend darzustellen, wurden je nach Datenlage alle drei oder nur die ersten beiden Kennzahlen (Gesamtdauer und zu erteilender Unterricht) in einem gemeinsamen Indikator zusammengefasst. Zu diesem Zweck wurden alle Werte durch den jeweiligen Maximalwert geteilt (Ausbildungsdauer: 24 Monate; zu erteilender Unterricht: 16 Stunden), um damit eine normierte prozentuelle Angabe für alle vorliegenden Kennzahlen zu gewinnen, die dann in einem integrierten Indikator gemittelt werden konnte (Abb. LA1-1).



Zwischen den Bundesländern besteht eine große Spannweite, die sich in den Kennziffern bereits andeutet (Tab. LA1-1) und im integrierten Indikator (Abb. LA1-1) bestehen bleibt. In einigen Bundesländern wird der geringere zeitliche Umfang des Vorbereitungsdienstes durch ein höheres Pensum bei den zu erteilenden Unterrichtsstunden oder bei den fachdidaktischen Seminarstunden – d.h. in einer der anderen Kennziffern – ausgeglichen. Die Bundesländer, in denen zwischen Schularten differenziert wird, realisieren dies interessanterweise in einem höheren Umfang zu erteilender Unterrichtsstunden bei den nicht-gymnasialen Schularten. Allerdings resultiert dieser vermutlich nicht unbedingt aus einem stärkeren Fachfokus, sondern könnte vielmehr aufgrund von pädagogischen Herausforderungen erforderlich oder durch ein später höheres Lehrdeputat begründbar sein. Übergreifend wird deutlich, dass der Umfang des Vorbereitungsdienstes insgesamt und vor allem die Verteilung der einzelnen Ausbildungselemente in den Bundesländern sehr heterogen gestaltet ist. Während einige Bundesländer übergreifend einen vergleichsweise

➤ **Tab. LA1-1** Dauer in Monaten, wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden, gemittelt für ein Ausbildungshalbjahr und fachdidaktische Seminarstunden sowie deren Anteil an den Gesamtstunden im Seminar

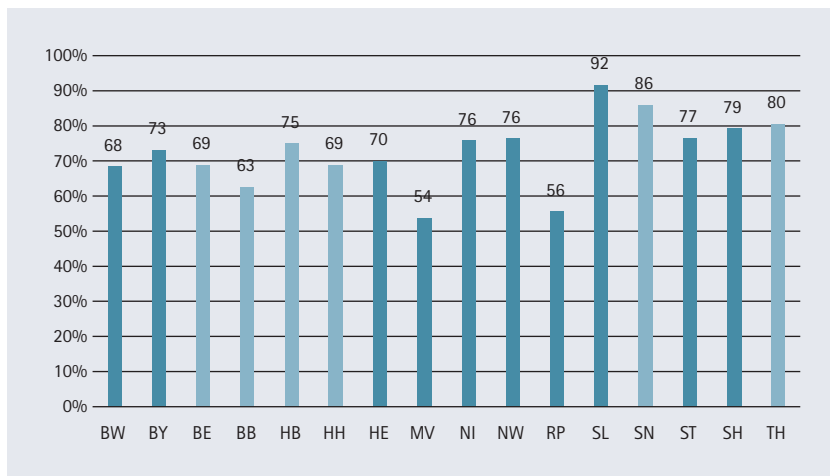
BL	Dauer (in Monaten)	Wöchentlich zu erteilender Unterricht (gemittelt) gymnasiale Schulen/nicht- gymnasiale (sofern differenzierbar)	Fachdidaktische Seminarstunden (Anteil Gesamt- stunden)
BW	18	10,33/12,33	78,75 (26 %)
BY	24	11,5/12,67	57 (20 %)
BE	18	10	-
BB	12	12	-
HB	18	12*	-
HH	18	10/12	-
HE	21	12,29	55 (17 %)
MV	18	9*	36 (27 %)
NI	18	10	108 (30 %)
NW	18	11,33	100 (33 %)
RP	18	10,67	30 (23 %)
SL	18	16	120 (33 %)
SN	18	15,5*	-
ST	16	12,4	102,5 (31 %)
SH	18	10	120 (33 %)
TH	24	9,75	-

*Angaben nur für zwei Halbjahre vorliegend

Datenquelle: Ausbildungsordnungen, KMK, Validierung in Erhebungsinterviews und eigene Berechnung

umfangreichen Vorbereitungsdienst anbieten, wie etwa das Saarland und Sachsen, ermöglichen u.a. Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz sowohl im Monatsumfang als auch in erteiltem Unterricht und fachdidaktischen Seminarstunden deutlich weniger.

➤ **Abb. LA1-1** Ausschöpfung der bundesweit maximal angegebenen Ausbildungs-
umfänge in den einzelnen Bundesländern, gemittelt aus Ausbildungsdauer und zu
erteilendem Unterricht



Anmerkung: Der Maximalwert für die Ausbildungsdauer liegt bei 24 Monaten, für den zu erteilenden Unterricht bei 16 Stunden; Bundesländer, in denen der Indikator nur Ausbildungsdauer und erteilten Unterricht enthält, sind hellblau dargestellt.

Datenquelle: Ausbildungsordnungen, KMK, Validierung in Erhebungsinterviews und eigene Berechnungen

Bei der Interpretation der Daten ist limitierend zu beachten, dass die erteilten Unterrichtsstunden zwar gleichmäßig auf beide Unterrichtsfächer verteilt werden sollten, für die eine Lehrbefähigung angestrebt wird. Dies ist faktisch jedoch nicht immer der Fall, wie in den Erhebungsinterviews deutlich wurde, und wird zudem unzureichend offiziell dokumentiert. Häufig richtet sich die Aufteilung zwischen den Fächern vielmehr nach den Bedarfen und Kapazitäten der Schulen, an denen der Unterricht erteilt wird. Der tatsächlich im Ankerfach der politischen Bildung erteilte Unterricht kann daher in beide Richtungen von den Angaben abweichen, die aus den Verordnungen als Soll-Werte ermittelt werden konnten. Ein maximaler Wert des Indikators stellt außerdem nicht unbedingt das Optimum dar. So sind zum einen alle einfließenden Komponenten für die Qualität der Ausbildung sehr relevant, zum anderen kann jedoch keine allgemeingültige Aussage dazu getroffen werden, welcher Umfang eine optimale Ausbildung gewährleistet. Die Tatsache, dass eindeutige Werte zu den Seminarstunden im Fachseminar fehlen, schränkt das Potential des Indikators

ein, bewertende Grundlage für strategische Entscheidungen zu sein. Für zukünftige Berichterstattungen sollten diese Werte in den offiziellen Dokumenten zum Vorbereitungsdienst klarer aufgeschlüsselt werden.

Der Indikator liefert trotz der genannten Einschränkungen aufschlussreiche Hinweise. So zeigt er auf, dass der Umfang des Vorbereitungsdienstes in einigen Bundesländern im Vergleich (zu) knapp ausfällt. Dies wurde auch im Rahmen der Erhebungsinterviews mit Mitarbeitenden der Studienseminare bzw. der Zentren für Lehrkräftebildung und im Rahmen einer eigens durchgeführten exemplarischen Umfrage (siehe Indikator LA5) durch angehende Lehrkräfte bemängelt. Bildungspolitische Akteur/-innen auf Landesebene sollten Maßnahmen zur Verlängerung des Vorbereitungsdienstes einleiten, um eine angemessene praktische Ausbildung zu gewährleisten. Stattdessen wurde der Umfang in den letzten Jahren merklich reduziert. Dessen ungeachtet empfahl die SWK (2023b) unlängst, den Vorbereitungsdienst grundsätzlich auf zwölf Monate zu kürzen und weitere berufspraktische Inhalte in das Hochschulstudium zu integrieren. Die raschere Verfügbarmachung ausgebildeter Lehrkräfte mag im ersten Moment sinnvoll erscheinen, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, könnte die Drop-Out-Quote in Ermangelung einer praktischen Erprobung im Beruf jedoch erhöhen. Überdies haben Kürzungen das Potenzial, Unzufriedenheit auf Seiten der angehenden Lehrkräfte und der Auszubildenden zu schüren. Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass diese kurzfristige Lösung zur schnelleren Generierung von Lehrkräftenachwuchs, langfristig eher eine Qualitätsminderung und damit einhergehend vermehrte Abbrüche der Ausbildung nach sich zieht. Als Alternative zur Verlängerung des Vorbereitungsdienstes könnten neben der Ergänzung des Praxissemesters in der hochschulischen Ausbildung auch umfanglichere Unterstützungsstrukturen in der Berufseinstiegsphase etabliert werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- In Bezug auf den Umfang sowie die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes herrscht zwischen den Bundesländern große Heterogenität.
- Der Vorbereitungsdienst hat im Vergleich der Bundesländer in einigen Ländern einen eher knappen Umfang.

LA2 – Inhalte im Vorbereitungsdienst

Anknüpfend an die theoriebasierte Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums gilt der Vorbereitungsdienst als die zentrale praktisch (aus-)bildende Phase (vgl. Kunz/Uhl 2021). Die angehenden Lehrkräfte erproben ihr Wissen und ihre Kompetenzen in erster Linie an den Schulen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Ausbildung findet allerdings auch in dieser Phase am Studienseminar durch Fachseminarleitende statt. Dort befinden sich die angehenden Lehrkräfte zu meist in der Rolle der Teilnehmenden. Die Ausbildung am Studienseminar kann in der Regel in drei verschiedene inhaltliche Elemente differenziert werden. Ein Teil der Ausbildungsinhalte bezieht sich auf allgemeindidaktische und fächerübergreifende pädagogische Prinzipien und Kompetenzen. Die beiden anderen Teile beinhalten die jeweilige Fachdidaktik und -methodik sowie das Fachwissen zu den beiden Unterrichtsfächern der Lehrkräfte (siehe Indikator LA1). Im Rahmen dieser fachspezifischen Stunden an den Studienseminaren werden wesentliche Inhalte, Wissen und Kompetenzen vermittelt, die die angehenden Lehrkräfte – gerade durch den direkt darauffolgenden Einstieg in den Lehrberuf – nochmals in besonderer Weise prägen (vgl. Lohse-Bossenz/Vogel 2021).

Die Konstruktion des Indikators schließt an die Untersuchungen der Modulhandbücher im Bereich Hochschule an (siehe Indikatoren H5 und H6). Die Inhalte der fachspezifischen Ausbildungslehrpläne im Ankerfach der politischen Bildung wurden entsprechend angelehnt an H5 und H6 untersucht.

Kennziffern

- Häufigkeit ausgewählter Themen politischer Bildung in den Curricula des Vorbereitungsdienstes

Datenquellen

- Curricula für den Vorbereitungsdienst im Ankerfach der politischen Bildung



Methodisch bestand die Herausforderung darin, dass – anders als bei den schulischen Curricula – für den Vorbereitungsdienst nicht durchweg fachspezifische Dokumente existieren, die für ein gesamtes Bundesland gelten. Zwar bestehen in der Regel fächerübergreifende Ausbildungsstandards, die regionale Gültigkeit haben (z.B. an einem Studienseminar oder in einem Ausbildungsbezirk). Für die einzelnen Unterrichtsfächer bestimmen jedoch einzelne Leitende der Fachseminare die Rahmenbedingungen. Da in diesem Fall kein Anspruch auf eine übergreifende Regelung besteht, entfällt auch die Notwendigkeit für schriftliche Verordnungen und somit eine wichtige Quellengattung. Um mit dieser Heterogenität angemessen umzugehen, wurden Fachseminarleitende angeschrieben und um die Bereitstellung der in den jeweiligen Bundesländern geltenden fachspezifischen Standards gebeten. Blieben Antworten aus, folgte eine eigenständige Internetrecherche. Insgesamt konnten auf diese Art 14 Dokumente aus zehn Bundesländern gesammelt werden. Tabelle LA2-1 schlüsselt auf, ob sich das Dokument auf eine spezifische Schulart bezieht und wenn ja, auf welche. Weiter wird ausgewiesen, welche Fachbezeichnung im Dokument verwendet wird und wie groß der Umfang in Seitenzahlen ausfällt, was der Gültigkeitsbereich, die ausstellende Instanz sowie das Jahr der letzten Fassung des Dokuments ist.



Tabelle LA2-1 zeigt, dass sich die Dokumente mit Blick auf Gültigkeit und ausstellende Instanz in drei Gruppen sortieren lassen: In Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und Hessen wurden die Dokumente mit einem landesweiten Geltungsanspruch von höheren Instanzen wie Ministerien und Instituten erlassen. Zwar gelten die Dokumente in Hamburg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und im Saarland auch für das ganze Bundesland, die veröffentlichenden Instanzen sind aber hier die Leitungen aller dortigen Fachseminare. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen verantworten die Leitungen der Fachseminare den konkreten inhaltlichen Rahmen allein für den jeweiligen Ausbildungsstandort. Bemerkenswert ist zudem die Zeitspanne, innerhalb derer die Dokumente veröffentlicht wurden. Während einzelne Dokumente im letzten Jahr aktualisiert wurden, sind andere seit mehr als einem Jahrzehnt unverändert geblieben.

➤ **Tab. LA2-1** Übersicht der gesammelten Ausbildungsdokumente im Ankerfach der politischen Bildung

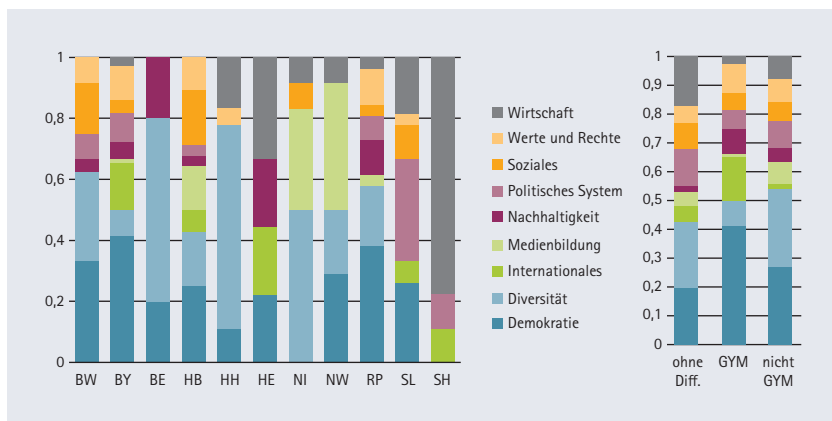
BL	Schulart	Fachbezeichnung	Seitenanzahl	Gültigkeitsbereich	Ausstellende Instanz	Stand
BW	Gym	Gemeinschaftskunde	2	übergreifend	Landeslehrprüfungsamt	2021
BW	WRHS	Politikwissenschaften/ Gemeinschaftskunde	2	übergreifend	Landeslehrprüfungsamt	2021
BY	Gym	Politik und Gesellschaft	8	übergreifend	AK Fachberater/-innen	2022
BY	RS	Sozialkunde	3	übergreifend	Bayerisches Realschulnetz	k.A.
BE	allgemein	Geschichte /Sozialkunde/ Politikwissenschaft	4	übergreifend	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie	k.A.
HB	allgemein	Politik	4	übergreifend	Landesinstitut für Schule	2015
HH	allgemein	Geschichte /PGW	8	übergreifend	alle FS-Leitungen	k.A.
HE	HRS	Politik und Wirtschaft	3	übergreifend	Hessische Lehrkräfteakademie	2023
HE	Gym	Politik und Wirtschaft	3	übergreifend	Hessische Lehrkräfteakademie	2023
NI	HRS	Politik	2	Hannover	FS-Leitung	2020
NW	GymGe	Sozialwissenschaften/ Wirtschaft-Politik	5	Köln	FS-Leitung	k.A.
RP	Gym	Sozialkunde	9	übergreifend	alle FS-Leitungen	2012
RP	RS+	Sozialkunde	9	übergreifend	alle FS-Leitungen	2012
SL	allgemein	Politik/Sozialkunde	12	übergreifend	alle FS-Leitungen	2013
SH	allgemein	Wirtschaft/Politik	1	übergreifend	alle FS-Leitungen	k.A.

Die Dokumente variieren auch in ihrer Struktur erheblich. Während einige Dokumente nach den Ausbildungsabschnitten gegliedert sind, folgen andere einer inhaltlichen oder an Kompetenzen orientierten Struktur. Zentrale Komponente fast aller Dokumente sind die in den KMK-Standards benannten Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* (vgl. KMK 2019a), wenngleich in teilweise leicht abgewandelter Form. Diese Kompetenzbereiche werden ergänzt durch konkrete Inhalte, Methoden oder auch Bezüge zu den Schulcurricula. Wie die in Tabelle LA2-1 dokumentierte Seitenzahl der jeweiligen Dokumente andeutet, werden die Regelungen unterschiedlich ausführlich dargelegt.

Auch zu den Bereichen Schule (Kapitel 3) und Hochschule (Kapitel 4) sowie zu weiteren Indikatoren für den Bereich zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung wurden im Rahmen eines deduktiven Vorgehens Inhaltsanalysen zu verschiedenen Dokumenten vorgenommen. Zu diesem Zweck wurde ein Lexikon zentraler Themenfelder politischer Bildung entwickelt und eingesetzt (siehe H5 Annex). Auf Basis der Inhaltsanalysen kann bestimmt werden, wie häufig diese aus der Literatur abgeleiteten Themenfelder in den Ausbildungsdokumenten vorkommen. Im Rahmen der Häufigkeitszählung wurde bestimmt, welchen Anteil die Begriffe eines jeweiligen Themenfeldes in der Gesamtheit aller Begriffe des Lexikons ausmachen, die in den Texten gefunden wurden. Abbildung LA2-1 zeigt entsprechend, wie häufig die Themenfelder politischer Bildung in einem Dokument relativ zu den anderen Themenfeldern des Lexikons auftauchen. Diese Häufigkeit der Nennungen wurde zum einen nach Bundesland und zum anderen nach Schulart differenziert. Die Schulart gliedert sich dabei in Dokumente, die schulartunspezifisch gestaltet sind (ohne Diff.), nur für Gymnasien (GYM) oder für nicht-gymnasiale Schularten (nicht GYM) gelten. Während sich zwischen den Schularten keine erheblichen Abweichungen in der Prävalenz der Themenfelder zeigen, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. So sind beispielsweise in Niedersachsen und Schleswig-Holstein nur zwei bzw. drei von zehn Themenfeldern erkennbar; hier ist allerdings auch der geringste Umfang der Dokumente zu berücksichtigen. Die größte Themenvielfalt besteht dagegen in Bayern, Bremen, Hessen und dem Saarland, wobei auch keines dieser Bundesländer alle Themenfelder entlang der vorgegebenen Begriffe abdeckt.

Bei der Interpretation und Diskussion dieser Ergebnisse ist einschränkend zu bedenken, dass aufgrund der Heterogenität der Dokumente keine umfassende Aussage möglich ist. Ein Dokument besteht beispielsweise nur aus

➤ **Abb. LA2-1** Thematische Zusammensetzung der Ausbildungsdokumente aus ausgewählten Themenfelder politischer Bildung, differenziert nach Bundesländern [links] und Schularten [rechts]



Anmerkung: Die Balken bilden die Gesamtheit ab, die alle Begriffe des Lexikons ausmachen, die in den Texten gefunden wurden.

Datenquelle: Ausbildungsdokumente, eigene Inhaltsanalyse

einer einzigen Tabelle, die Titel und Inhalte der verschiedenen Ausbildungsveranstaltungen im Ankerfach der politischen Bildung auflistet. Gleichwohl liefert der Indikator insbesondere in der Zusammenschau mit Erkenntnissen zu den anderen Bildungsbereichen und Phasen der Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 7.3 Indikatorenskizze Ü1) relevante Erkenntnisse zur Kohärenz der Bildungsphasen. Dies birgt das Potenzial für bildungspolitische Vorschläge, die inhaltliche Kohärenz zwischen den Bereichen und Bildungsphasen bei Bedarf zu erhöhen oder Lücken in der einen Phase durch Ergänzungen in einer anderen zu kompensieren.

Insgesamt impliziert die Auswertung der fachspezifischen Ausbildungsdokumente, dass deren große Heterogenität sowohl hinsichtlich ihres Entstehungshintergrundes wie auch in Bezug auf ihre Verwendung nicht nur eine Herausforderung für die wissenschaftliche Untersuchung sein dürfte. Vielmehr dürfte dieser Umstand den Ausbildungsleitenden hohe Freiheitsgrade gewähren. Ein gewisser Grad an Freiheiten für die standortspezifische Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes erscheint durchaus sinnvoll. Es stellt sich allerdings die Frage, ob auf diese Weise ein annähernd angepasstes Ausbildungsniveau

der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung gewährleistet werden kann. Eine mindestens landesweit gemeinsame Grundlage dürfte daher gewinnbringend sein. Zumindest aber sollte es nachvollziehbare Standards zur Genese der Inhalte im Sinne inhaltlicher Orientierungen und der Verantwortlichkeiten für diese geben, die von den Ausbildungsinstituten der Länder gemeinsam erarbeitet werden. So könnte dem Kriterium *Nachvollziehbarkeit* im Rahmen der Qualitätssicherung Rechnung getragen werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die fachspezifischen Curricula sind sowohl hinsichtlich ihrer Erstellung und Gültigkeit als auch ihres Umfangs sowie ihrer Struktur und Inhalte äußerst heterogen.
- Die meisten vorliegenden Dokumente sind kompetenzorientiert ausgerichtet.

LA3 – Relevanz fachlicher Inhalte für die Abschlussprüfung

Unabhängig davon, wie die in den zuvor dargestellten Indikatoren skizzierten Umfänge und Inhalte ausgestaltet sind, endet der Vorbereitungsdienst, wenn die (Zweite) Staatsprüfung absolviert ist. Der erfolgreiche Abschluss ermöglicht dann den Einstieg in den Lehrberuf und ist somit zentraler Bestandteil der Lehrkräftebildung (vgl. SWK 2023b). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat hierzu 2012 im Rahmen ländergemeinsamer Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung bestimmte Vorgaben definiert. Unter anderem sollen „ausbildungsbegleitende Bewertungen und / oder Prüfungsergebnisse sowie die Noten mindestens zweier unterrichtspraktischer Prüfungen“ in die Endnote einfließen (KMK 2012: 4). Trotzdem haben die Länder große Freiheiten bei der weiteren Ausgestaltung und Bewertung der (Zweiten) Staatsprüfung. Diese Freiheiten werden von den Bundesländern ausführlich genutzt – ähnlich wie im Kontext der bereits diskutierten Indikatoren zu Umfängen und Inhalten. Infolge ergibt sich auch hier über die Bundesrepublik hinweg ein heterogenes Bild (vgl. Abs/Anderson-Park 2020).

Im Hinblick auf ihre Rolle als Abschluss des Vorbereitungsdienstes sollte die (Zweite) Staatsprüfung vor allem Anforderungen prüfen, mit denen sich die angehenden Lehrkräfte im gegebenenfalls unmittelbar darauffolgenden Berufseinstieg konfrontiert sehen. Eine Untersuchung von Weiß u. a. (2014) konnte belegen, dass das Fachwissen aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und

Kennziffern

- Gewicht fachlicher Inhalte politischer Bildung in der Abschlussprüfung

Datenquellen

- amtliche Verordnungen zum Vorbereitungsdienst



in der Lehrkräfteausbildung Tätigen insbesondere im Gymnasialbereich eine nicht zu vernachlässigende Rolle einnimmt. Auch im Ankerfach der politischen Bildung besteht die Lehrtätigkeit darin, Fachwissen zu vermitteln, ergänzend zur Aufgabe, zu politischem Urteilen und Handeln zu befähigen (vgl. Mas-sing 2021). Da überdies erwiesen ist, dass sich das Fachwissen einer Lehrkraft auf ihre allgemeine professionelle Kompetenz auswirkt (vgl. Kunter u. a. 2011), wurde der Anteil fachlicher Inhalte in der (Zweiten) Staatsprüfung als Gegen-stand des vorliegenden Indikators gewählt.

Ziel des Indikators ist es nicht, die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf eine *optimale* Gewichtung von Prüfungs- und Ausbildungselementen oder auf die Zusammensetzung der Gesamtnote zu interpretieren oder bestimmte Gewichtungen an sich zu bewerten. Stattdessen dokumentiert der Indikator, dass neben der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes (siehe Indikatoren LA1 und LA2) auch die Abschlussnoten und die daraus abgeleiteten fachlichen Qualifikationen bundesweit keinem Standard folgen, der einen qualitätsbasier-ten Austausch zwischen den Ländern zulassen würde – dies, obwohl länderge-meinsame Anforderungen und wiederholte Forderungen nach vergleichbaren Qualitätsstandards bestehen (vgl. Bernholt u. a. 2023). Fachwissen ist infolge von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich relevant für die Einstellung in den Lehrberuf. Dementsprechend variieren die Einstellungschancen zwischen den Bundesländern, was wiederum die Mobilität von Lehrkräften über Landes-grenzen hinweg einschränkt, wenn nicht sogar verhindert. Geht man davon aus, dass genau diese Mobilität aber notwendig ist, um Diskrepanzen beim Mangel an Lehrkräften zwischen den Bundesländern auszugleichen, so wäre eine Einigung auf gewisse bundeslandübergreifende Standards mit Sicherheit gewinnbringend.



In einem ersten Schritt wurden im Dokument der KMK (2022) zum Sach-stand der Lehrkräftebildung sowie ergänzend in den länderspezifischen Verordnungen zum Vorbereitungsdienst die Bestandteile der Prüfung identifiziert. Anschließend wurde für jedes Bundesland der Anteil der Bestand-teile an der Gesamtnote des Vorbereitungsdienstes ermittelt, die einen spezifi-schen Fachbezug erkennen lassen. Da die Fachbezüge jeweils für Erst- und Zweitfach angegeben werden, wurde dieser Wert im Anschluss halbiert, um nur den Einfluss des Ankerfaches der politischen Bildung und nicht auch den des jeweiligen zusätzlichen Fachs abzubilden.



Bei Betrachtung der durch dieses Vorgehen extrahierten Prüfungsanteile (Tab. LA3-1) zeigen sich erhebliche Diskrepanzen zwischen den einzelnen Bundesländern. Während im Saarland fachspezifische Prüfungsanteile mit nur einem Sechstel das geringste Gewicht in der Prüfungsnote einnehmen, liegt der Wert in Bayern und Sachsen bei knapp 40 %. Überdies weichen auch die Prüfungsbestandteile voneinander ab, aus denen die Anteile an der Gesamtnote zusammensetzt sind. Zentraler Bestandteil ist neben der seitens der KMK obligatorischen Unterrichtslehrprobe am häufigsten auch eine mündliche Prüfung, die oft an die Lehrprobe angegliedert wird. Nur in wenigen Fällen sind auch schriftliche Prüfungen oder Hausarbeiten relevant.

► **Tab. LA3-1** Fachspezifische Bestandteile der Zweiten Staatsprüfung sowie deren Anteil an der Prüfungsnote

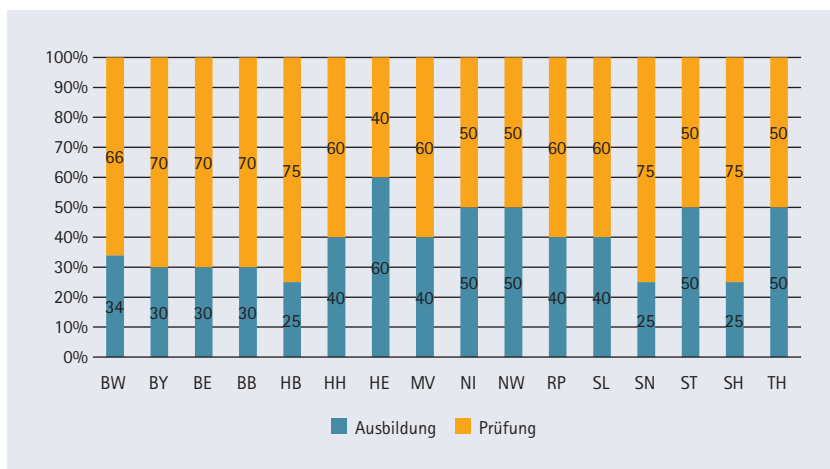
BL	Anteil fachspezifischer Inhalte an der Prüfungsnote	Fachspezifische Bestandteile
BW	32 % (Sek I)/ 25 % (GymGe)	Unterrichtslehrprobe Fachdidaktische Kolloquien
BY	37 %	Unterrichtslehrprobe Hausarbeit (Auswahl Pädagogik oder Fachdidaktik) Schriftliche Prüfung (Fachdidaktik) Mündliche Prüfung (Fachdidaktik)
BE	20 %	Unterrichtslehrprobe
BB	35 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
HB	25 %	Unterrichtslehrprobe Prüfungsgespräch
HH	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
HE	20 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
MV	30 %	Unterrichtslehrprobe Hausarbeit

BL	Anteil fachspezifischer Inhalte an der Prüfungsnote	Fachspezifische Bestandteile
NI	25 %	Jeweils 50 % für Ausbildungs- und Prüfungs- note – Anteile der Prüfungsinhalte an der Gesamtnote sind nicht klar ersichtlich
NW	20 %	Unterrichtslehrprobe Schriftliche Unterrichtsausarbeitung
RP	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
SL	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
SN	38 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung
ST	16,7 %	Unterrichtslehrprobe
SH	25 bis 35 %	Unterrichtslehrprobe Hausarbeit Prüfungsaufgabe (mit einem der Schwerpunkte Pädagogik, Fachdidaktik, Diagnostik oder Schul- entwicklung)
TH	25 %	Unterrichtslehrprobe Mündliche Prüfung

Datenquelle: KMK, länderspezifische Verordnungen

Zusätzlich zu dieser isolierten Betrachtung der Prüfungsbestandteile und deren Anteile an der Prüfungsnote sollten die Ergebnisse weiter durch die in Abbildung LA3-1 dargestellten Informationen zur Relevanz der Prüfungsnote für die Gesamtnote nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes kontextualisiert werden. Denn bisher wurde nicht berücksichtigt, dass sich ein Bestandteil der Gesamtnote zusätzlich zur Zweiten Staatsprüfung auch aus der vorherigen Ausbildungszeit ergibt. Diese Noten aus der ersten Ausbildungsphase werden allerdings selten klar gewichtet, sondern frei gestaltete Bewertungen durch Seminarleitungen, Mentor/-innen oder die Schulleitung stehen im Vordergrund.

➤ **Abb. LA3-1** Prozentuale Anteile der (Zweiten) Staatsprüfung und der Ausbildung an der Gesamtnote nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes



Datenquelle: KMK, länderspezifische Verordnungen

Die fachspezifischen Anteile lassen sich folglich nur schlecht angeben und wurden daher hier nicht berücksichtigt.

Allerdings variieren schon die prozentualen Anteile von Prüfungsnote und Noten aus der Ausbildungsphase an der Gesamtnote an sich zwischen den Bundesländern stark (siehe Abb. LA3-1). Somit würde der in dem Ausbildungsanteil gegebenenfalls verborgene Fachanteil unterschiedlich stark berücksichtigt werden. Zur Relativierung sollte daher ein Blick auf die Ausbildungsdauer geworfen werden. Ist die Ausbildung besonders gering gewichtet, so könnte dies über eine dementsprechend geringe Dauer der Ausbildung (siehe Indikator LA1) gerechtfertigt werden (siehe Brandenburg) oder auch umgekehrt (siehe Thüringen). Allerdings gibt es auch Länder, in denen der Ausbildungszeit nur ein geringes Gewicht an der Gesamtnote zugestanden wird, obwohl die Ausbildung vergleichsweise umfänglich ist (z.B. Bayern).

Der Begriff *Fachwissen* wurde bei der Konstruktion des Indikators nicht in seinem engsten, wissenschaftlich geläufigen Sinne abgebildet. Da auch in die Bewertung der betrachteten Prüfungsbestandteile, wie z.B. der Unterrichtslehrprobe, nicht nur reines Wissen einfließt, kann Fachwissen nicht isoliert

betrachtet werden. Stattdessen wurden jegliche Prüfungsbestandteile, die einen klaren Bezug zu einem Ausbildungsfach aufweisen, dem fachspezifischen Anteil zugeschlagen.

Auf organisatorischer und institutioneller Ebene ist darüber hinaus zu monieren, dass die amtlichen Dokumente der Bundesländer uneinheitlich ausformuliert sind und teilweise mangelhaft zwischen einzelnen Prüfungs- und Notenbestandteilen ausdifferenzieren. Mithilfe der im Methoden- und Analyseteil skizzierten Maßnahmen wurde versucht, diesen Einschränkungen zu begegnen. Würde man die Amtstexte vereinheitlichen, so könnte dies perspektivisch dazu beitragen, die Einschränkungen aufzuheben und die Sachstände eindeutiger dar- und gegenüberzustellen.

Ungeachtet dessen erlaubt der vorliegende Indikator einen Einblick, wie der Abschluss des Vorbereitungsdienstes als Fundament für den Berufseinstieg organisiert ist. Für die Bundesländer zeigen sich mit einer Spanne von 16,7 bis zu 40 % fachspezifischer Inhalte bei der Ermittlung der Note für die zweite Staatsprüfung erhebliche Diskrepanzen, obwohl für alle dieselben Vorgaben der KMK gelten. Dies sollte zukünftig angeglichen werden, vor allem, da womöglich im Zuge des Lehrkräftemangels der Bundeslandwechsel zwischen den Ausbildungsphasen eine zunehmende Rolle spielen dürfte. In diesem Zusammenhang sollte auch die Gewichtung von Prüfungs- und Ausbildungsnote für den Abschluss insgesamt berücksichtigt werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Obwohl die Vorgaben der KMK für alle Bundesländer in gleichem Maße gelten, gewichten diese die fachspezifischen Inhalte bei der Ermittlung der Abschlussnote höchst unterschiedlich.
- Darüber hinaus variiert die Gewichtung von Prüfungsnoten und Ausbildungsbestandteilen bei der Erstellung der Gesamtnoten erheblich.

LA4 – Verlauf des Vorbereitungsdienstes bei angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung

Der Vorbereitungsdienst spielt als wichtige Schnittstelle zwischen Studium und Berufseinstieg eine zentrale Rolle, wenn sich angehende Lehrkräfte (endgültig) für den Lehrberuf entscheiden müssen. Nach verschiedenen Praktika (u. a. im Rahmen des Orientierungspraktikums und des Praxissemesters) sammeln die Lehrkräfte dort vertiefende praktische Erfahrungen im Klassenzimmer, die ausschlaggebend für die folgende Karrierewahl sein können (vgl. Košinár 2014). Angesichts des zunehmenden (Fach-)Lehrkräftemangels und der Frage, wie dieser behoben werden kann, ist es sinnvoll, einen Blick auf den Verlauf des Vorbereitungsdienstes und dabei insbesondere auf die Abbruch- und Abschlusszahlen zu werfen. Zeigt sich beispielsweise, dass gerade in dieser Phase der Anteil derjenigen Kandidat/-innen, die aus dem Ausbildungsprozess aussteigen, am größten ist und nicht bereits unmittelbar nach dem Studium oder sogar vor der Entscheidung einer Studienaufnahme, böten sich unterschiedliche bildungspolitische Hebel, an denen langfristig wirksame Maßnahmen ansetzen könnten.

Kennziffern

- Anzahl der Einstiege in den Vorbereitungsdienst
- Anzahl der Abschlüsse und Abbrüche des Vorbereitungsdienstes
- Abschlussnoten der Absolvierenden des Vorbereitungsdienstes

Datenquellen

- Statistiken des Landes Nordrhein-Westfalen



Für diesen Indikator wurden Daten zum Verlauf des Vorbereitungsdienstes untersucht. Konkret wurden Abbruch- und Abschlusszahlen sowie Abschlussnoten genauer beleuchtet. Aufgrund mangelhafter Datengrundlage wurden die notwendigen Berechnungen zunächst nur exemplarisch für die Ausbildung in den Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen vorgenommen (die Fachbezeichnung entspricht hier denen des Studienfaches gemäß der Statistiken, aus denen die Daten stammen). Zwar liegen einzelne Kennwerte auch für neun andere Bundesländer vor, allerdings lässt sich für diese kein umfassendes Bild zeichnen (ein Überblick der jeweils bereitgestellten Daten findet sich in LA4 Annex). Da fachspezifische Daten zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung in (fast) keinem Fall durch eigene Recherchen in statistischen Datenbanken auffindbar sind, wurden die Daten über Anfragen an die jeweiligen statistischen Landesämter oder Schul-, Kultus- und Bildungsministerien gewonnen. Alle ermittelten Daten liegen für die Jahre 2020 bis 2023 vor, allerdings ohne Angaben zur Anzahl der neu eingestiegenen Lehrkräfte, da diese aus datenschutzrechtlichen Gründen nur 18 Monate lang gespeichert werden. Zudem wird für das Jahr 2023 bislang nur über das erste Schulhalbjahr berichtet. Der Bericht bildet daher nur die Jahre 2022 und 2023 ab. Da in Folge für das zweite Halbjahr 2023 nicht allein die tatsächlich eingestiegenen Lehrkräfte als Grundgesamtheit verwendet werden konnten, sondern alle Bewerber/-innen, ist auch dieser Datensatz nicht als letztgültig anzusehen. In der folgenden Auswertung sind daher Diagrammelemente, die auf diesen unvollständigen Daten basieren, entsättigt (blass) dargestellt. Alle vorliegenden Daten sind zudem nach Schulart (Gymnasium/Gesamtschule vs. Haupt-, Real- und Gesamtschule) differenziert.



Stellt man die einzelnen Kennzahlen sowohl im Zeitverlauf als auch im Schulartenvergleich gegenüber, deuten sich gewisse Muster an (Abb. LA4-1). Im Hinblick auf die Schulart fallen für Gymnasium/Gesamtschule bis auf die Abschlussnote alle Zahlen höher aus. Ein Grund für die Abweichungen könnte darin liegen, dass eine höhere Zahl an Lernenden in den Schulen einen gesteigerten Bedarf und schließlich auch einen größeren Bestand an Lehrkräften nach sich zieht. Eine genaue Aussage darüber kann allerdings an dieser Stelle nicht erfolgen, da die Gesamtschule beiden Vorbereitungsdiensten zugeordnet wird und so Unklarheiten entstehen. In zeitlicher Perspektive lassen alle Kennziffern, mit Ausnahme der Kennziffer zu den Einstiegen in den Vorbereitungsdienst, einen leichten Abwärtstrend erkennen,

➤ **Abb. LA4-1** Anzahl der jährlichen Einstiege in den Vorbereitungsdienst in den Sozialwissenschaften in Nordrhein-Westfalen, Abschlüsse, Abschlussnoten und Abbrüche sowie das Verhältnis Abschlüsse/Abbrüche in der chronologischen Entwicklung 2020 bis 2023

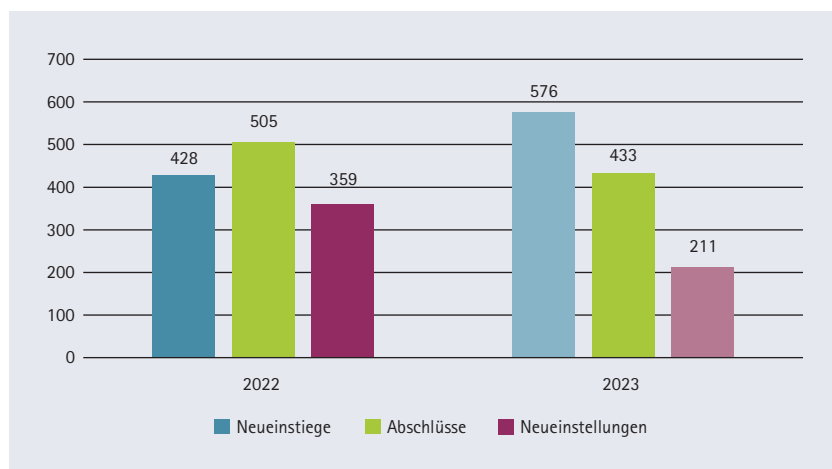


Anmerkung: Die blässere Darstellung des jeweils letzten Zeitpunkts verweist auf die Vorläufigkeit der Daten und mögliche Über- bzw. Unterschätzungen.

Datenquelle: Statistiken des Landes NW, eigene Berechnung

wobei für das letzte Halbjahr 2023 aus den bereits genannten Gründen die tatsächliche Zahl der Eingestiegenen vermutlich überschätzt wird. Dieser Trend spiegelt sich auch in dem Verhältnis von Abschlüssen zu Abbrüchen wider. Einem Abbruch standen im Jahr 2022 nur knapp zwölf Abschlüsse gegenüber, statt wie zuvor 14 bis 15.

➤ **Abb. LA4-2** Anzahl Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst, Abschlüsse im Vorjahr und Neueinstellungen in den Lehrberuf im Vergleich 2022 mit 2023



Anmerkung: Neueinstiege und -einstellungen im Jahr 2023 sind farblich blass dargestellt, um auf die Vorläufigkeit der Daten und mögliche Über- bzw. Unterschätzungen hinzuweisen.

Datenquelle: Statistiken des Landes NW, eigene Berechnung

Stellt man die Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst den Abschlüssen im Vorjahr und den Neueinstellungen in den Lehrberuf gegenüber, so sind weitere interessante Tendenzen zu erkennen (Abb. LA4-2). Dabei ist zu bedenken, dass – wie bereits einleitend dargelegt – keine eindeutige Zuordnung der angehenden Lehrkräfte zur Schulart Gesamtschule möglich ist. Daher wurden die Zahlen für alle Schularten zusammengefasst. Zudem dürften für das Jahr 2023 vermutlich die tatsächlichen Zahlen für Neueinstiege höher und für Neueinstellungen niedriger ausfallen. Trotzdem zeigt sich allein für das Jahr 2022, dass die Anzahl der Abschlüsse höher ist als die der Neueinstiege. Weiterhin wird offensichtlich, dass nicht alle Absolvent/-innen (unmittelbar) in den Schuldienst einsteigen. Die Tatsache, dass die Zahl der Neueinstellungen in den Lehrberuf auch Seiteneinstiege und Absolvent/-innen aus den Vorjahren einschließt, verstärkt diese Diskrepanz.

Der Indikator thematisiert exemplarisch nur ein Bundesland. Die ausgesprochen defizitäre Datenlage (siehe LA4 Annex) lässt jedoch zum aktuellen Zeitpunkt kein anderes Vorgehen zu. Perspektivisch wäre es gewinnbringend,

sowohl Daten verschiedener Bundesländer als auch anderer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer oder Fachverbünde zu vergleichen. Beispielsweise steigen in Berlin im Vergleich zum Ankerfach der politischen Bildung fast doppelt so viele Lehramtsstudierende in den Vorbereitungsdienst für das Fach Geschichte ein und schließen diesen auch ab, während der Umfang beider Fächer in den Stundentafeln nahezu identisch ist (vgl. Weber 2019). Auch der Vergleich zwischen den Fächern oder Fachverbünden ist aufgrund der genannten Schwierigkeiten in der Datenakquise zum jetzigen Zeitpunkt nicht flächendeckend möglich.

Trotz der Einschränkungen impliziert die exemplarische Darstellung in diesem Indikator erneut ein Muster abnehmenden Lehrkräftenachwuchses (siehe Indikator H10). Potenziell verschärft dies als ein weiterer Faktor zukünftig den akuten Lehrkräftemangel sowie den daraus resultierenden Anstieg an fachfremdem Unterricht oder sogar den ohnehin schon bedenklichen Unterrichtsausfall (vgl. Gökbudak / Hedtke 2019). Dies sollte Anlass genug sein, die Gründe dafür zu untersuchen, warum der Vorbereitungsdienst abgebrochen wird oder Entscheidungen gegen den Einstieg in den Lehrberuf fallen (siehe Indikator LA5), um schließlich Maßnahmen abzuleiten, die die Strukturen im Vorbereitungsdienst verbessern und den Lehrkräftenachwuchs fördern.

Ausgewählte Ergebnisse

- Für die Anzahl von Abschlüssen des Vorbereitungsdienstes im Ankerfach der politischen Bildung ist in Nordrhein-Westfalen ein Abwärtstrend erkennbar. Dieser fällt bei Gymnasien deutlicher aus als bei anderen Schularten.
- Im Jahr 2022 war die Zahl der Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst niedriger als die Zahl der Abschlüsse des Vorbereitungsdienstes. Zudem lag die Zahl der Neueinstiege in den Schuldienst unter der Zahl der Abschlüsse des Vorbereitungsdienstes.



LA5 – Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit dem Vorbereitungsdienst

Um ein ganzheitliches Bild über den Zustand der zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Ankerfach der politischen Bildung zu gewinnen, ist es unerlässlich, neben der Betrachtung bestehender Rahmenbedingungen und Strukturen sowie statistischer Daten auch die Perspektive der Teilnehmenden selbst in den Blick zu nehmen. Da eine standardisierte bundesweite Befragung der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst – nicht nur im Ankerfach der politischen Bildung – aktuell noch ein Desiderat ist, wurde eine gesonderte exemplarische Umfrage durchgeführt. Diese beansprucht nicht etwa, das bestehende Desiderat zu kompensieren und repräsentative Aussagen zu treffen. Dies kann die durchgeführte Befragung auch aus wissenschaftlichen Gründen nicht leisten (siehe Limitationen unten). Es gilt vielmehr herauszuarbeiten, wie umfassend die Bildungssituation beleuchtet werden könnte, wenn eine solche Studie implementiert würde.



Im Zeitraum von Anfang November 2023 bis Ende Mai 2024 wurden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für eine etwa zehnminütige Online-Umfrage rekrutiert (Druckversion der Umfrage siehe LA5 Annex). Die Aufforderung, an der Umfrage teilzunehmen, wurde über die Vertreter/-innen der Fachseminare kommuniziert, die im Kontext der Forschung zum gesamten Pilotmonitor



Kennziffern

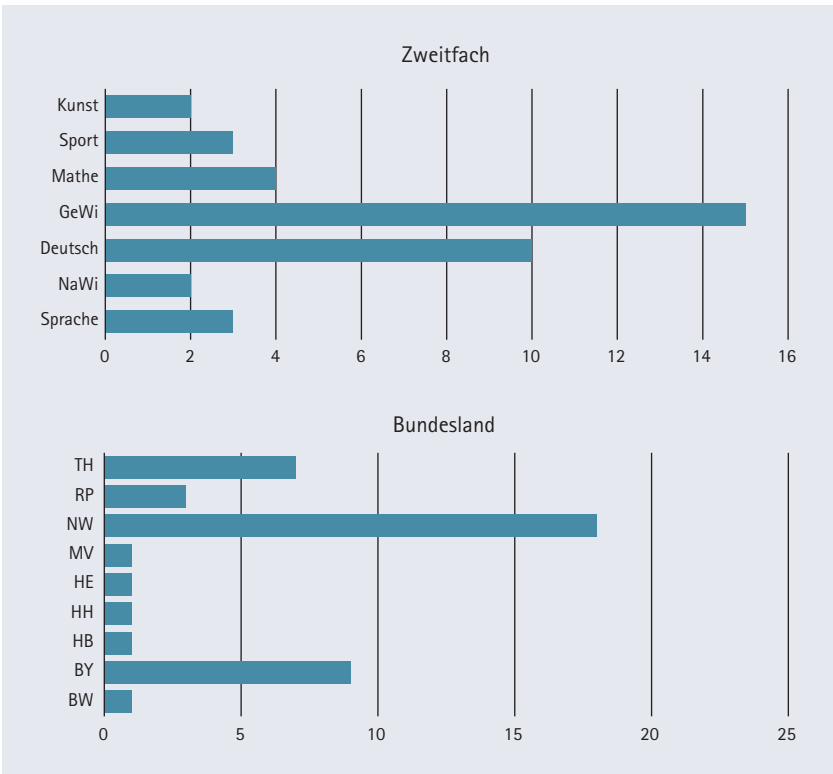
- Skalenwerte zur Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit verschiedenen Aspekten des Vorbereitungsdienstes

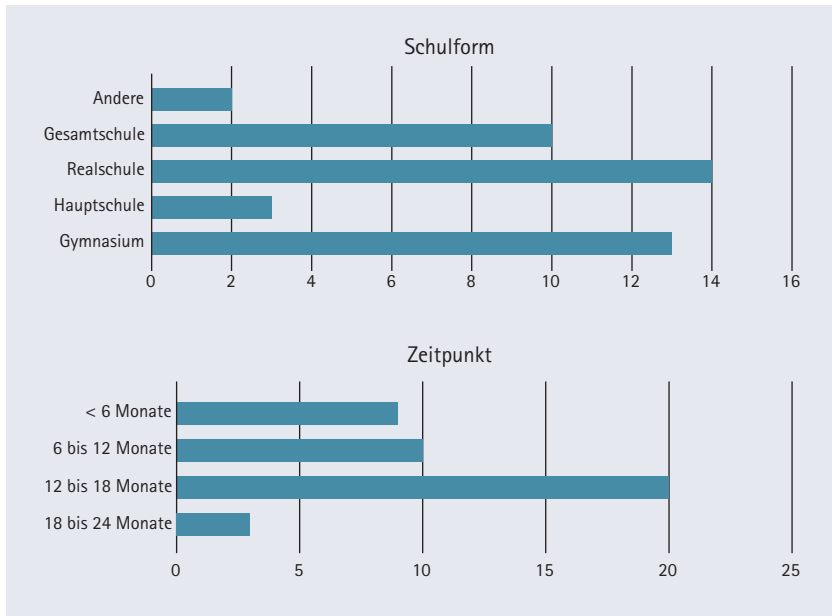
Datenquellen

- eigene Befragung von angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung

für Erhebungsinterviews gewonnen werden konnten. Dabei handelte es sich in der Regel um Leiter/-innen der Fachseminare. Darüber hinaus wurde der Link zur Umfrage auch über digitale Lehrkräfteforen wie *4Teachers* oder *Studis Online*, Facebook-Gruppen für Lehrkräfte und Newsletter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) verbreitet. Insgesamt konnten so gültige Antworten von $n = 42$ Teilnehmenden erfasst werden. Abbildung LA5-1 informiert über die Zusammensetzung der Stichprobe.

➤ **Abb. LA5-1** Zusammensetzung der Befragungsstichprobe nach Anzahl der Lehrkräfte je Bundesland, Schulart, Zweitfach und Verbleib im Vorbereitungsdienst ($n = 42$)



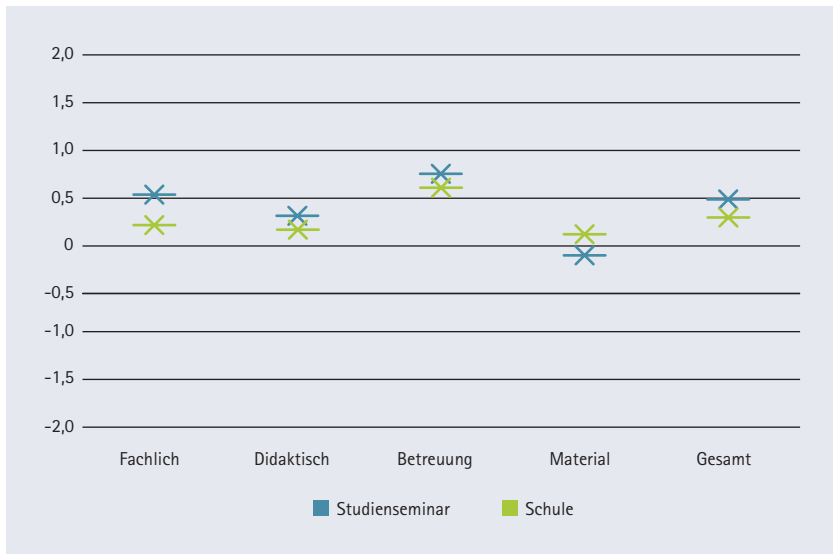


Datenquelle: eigene Befragung



Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der Umfragen zunächst nach ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen organisatorischen Aspekten des Vorbereitungsdienstes an der Ausbildungsschule einerseits und am Studienseminar andererseits gefragt. Dabei wurde die Zufriedenheit mit der fachwissenschaftlichen und didaktischen Ausbildung, der Betreuungssituation, der Bereitstellung von Materialien und ganz übergreifend mit der Gesamtorganisation auf einer Skala von -2 (sehr unzufrieden) bis 2 (sehr zufrieden) erfragt. Insgesamt signalisieren die Lehrkräfte in ihren Antworten überwiegend Indifferenz, mit einer leichten Tendenz zu grundsätzlicher Zufriedenheit (Abb. LA5-2). Besonders positiv wird die Betreuung im Allgemeinen beurteilt, die (fach-)didaktische Ausbildung und die Bereitstellung von Materialien hingegen am negativsten. Die Befragten bewerten alle Aspekte in Bezug auf die Studienseminare positiver als bezogen auf die jeweiligen Ausbildungsschulen. Allein die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien gelingt aus Sicht der Befragten an den Ausbildungsschulen besser.

➤ **Abb. LA5-2** Mittlere Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte mit verschiedenen organisatorischen Aspekten des Vorbereitungsdienstes



Anmerkung: 2 = maximale Zufriedenheit, 0 = weder zufrieden noch unzufrieden, -2 = maximale Unzufriedenheit.

Datenquelle: eigene Befragung

Der Gedanke, den Vorbereitungsdienst abubrechen, dominiert bei den Befragten nicht und auch die Zufriedenheit mit der Berufswahl im Allgemeinen sowie mit der Fachauswahl im Besonderen fällt tendenziell hoch aus. Letzteres gilt auch für den Vergleich mit dem Zweitfach, das in Bezug auf die Fachauswahl schlechter abschneidet. Aus Antworten auf eine offene Frage nach den Gründen für die Wahl des Ankerfaches der politischen Bildung geht hervor, dass die meisten Entscheidungen auf persönliches Interesse am Fach (acht Antworten) und die gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Faches für die Erziehung mündiger Bürger/-innen (zehn Antworten) zurückgehen. Auffällig ist, dass viele Befragte sich sorgen, infolge des Lehrkräftemangels überlastet zu werden. Dies spiegelt sich auch in den Antworten auf eine offene Frage nach Verbesserungspotenzialen im Vorbereitungsdienst wider. Dort benannten mehr als ein Viertel der Teilnehmenden, dass Maßnahmen zur Reduktion von Phänomenen wie Stress und Arbeitsbelastung zu einer Verbesserung beitragen würden.

Die angehenden Lehrkräfte sind insgesamt mit der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes sowie ihrer Berufs- und Fachauswahl tendenziell eher zufrieden. Abbruchgedanken und Berufssorgen sind entsprechend gering. Gefragt nach dem Stellenwert des Ankerfaches der politischen Bildung gegenüber dem Zweitfach, antworten die Befragten zu dessen Gunsten. Viele angehende Lehrkräfte haben allerdings den Eindruck, dass das Ankerfach der politischen Bildung gesellschaftlich und schulisch ein geringeres Ansehen genießt als ihr jeweiliges Zweitfach.

Eine erhebliche Einschränkung besteht in der fehlenden Übertragbarkeit der vorliegenden Ergebnisse. Da die Größe der Stichprobe klein geblieben ist, sind Bundesländer, Schularten und Fächerkombinationen nicht ausreichend repräsentiert. Darüber hinaus hat sich während der Durchführung der Befragung herausgestellt, dass der Fragebogen defizitär gestaltet war. Für eine zukünftige und perspektivisch ausgeweitete Befragung von angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung sollte die Umfrage dahingehend überarbeitet werden. Um eine repräsentativere Stichprobe zu gewinnen, sollte eine

➤ **Tab. LA5-1** Mittlere Zustimmung der angehenden Lehrkräfte zu verschiedenen Aspekten des Vorbereitungsdienstes und der Berufswahl (2 = maximale Zustimmung, 0 = keine Meinung, -2 = maximale Ablehnung)

Item	Mittlere Zustimmung
a) Sorgen zum Vorbereitungsdienst	
Ich habe in der Vergangenheit erwogen, meinen Vorbereitungsdienst abubrechen.	-0,88
Ich überlege derzeit meinen Vorbereitungsdienst abubrechen.	-1,32
Ich beabsichtige nicht (direkt) nach meinem Vorbereitungsdienst Lehrkraft zu werden.	-1,15
Der derzeitige Lehrkräftemangel besorgt mich in Bezug auf meine persönliche Belastung.	0,29
Der derzeitige Lehrkräftemangel lässt mich entspannt in die berufliche Zukunft gucken.	-0,20

Item	Mittlere Zustimmung
b) Gedanken zur Berufswahl	
Der Beruf der Lehrkraft ist für mich ein attraktiver Beruf.	0,93
Rückblickend hätte ich lieber einen anderen Berufsweg gewählt.	-0,73
Lehrkraft zu werden ist für mich sinnstiftend.	1,39
Politiklehrkraft zu werden ist für mich sinnstiftend.	1,54
Ich bin zufrieden mit meiner Entscheidung für das Leitfach Politik.	1,23
c) Meinungen zum Vorbereitungsdienst	
Der Vorbereitungsdienst ist praktisch orientiert.	0,83
Der Vorbereitungsdienst bildet mich fachlich gut aus.	0,49
Der Vorbereitungsdienst deckt sich mit den Inhalten aus den Lehrplänen.	0,98
Der Vorbereitungsdienst schließt sinnvoll an mein Studium an.	- 0,17
Der Vorbereitungsdienst bereitet mich gut auf den Berufseinstieg vor.	0,66
Wie nehmen Sie die Arbeitsbelastung im Vorbereitungsdienst wahr?*	1,18
d) Stellenwert Ankerfach der politischen Bildung	
Das Fach Politik ist mir persönlich wichtiger als mein anderes Fach.	0,27
Mein anderes Fach ist mir persönlich wichtiger als das Fach Politik.	- 0,49
Andere Fächer sind wichtiger als das Unterrichtsfach Politik.	-0,85
Das Fach Politik wird bildungspolitisch nicht ernst genug genommen.	1,43
Das Leitfach Politik erfährt das gesellschaftliche Ansehen, das ihm zusteht.	- 1,02
Mein Zweitfach genießt mehr Ansehen als das Unterrichtsfach Politik.	0,39

* Dieses Item wurde auf einer Skala von -2 viel zu niedrig bis 2 viel zu hoch erfasst.

Datenquelle: eigene Befragung

Umfrage ministeriell angeordnet werden; alternativ könnte auf Panel-Anbieter zurückgegriffen werden.

Trotz dieser Einschränkungen eröffnen die Ergebnisse des vorliegenden Indikators erhebliche Potenziale für großflächige Befragungen. Dabei sind neben den Erkenntnissen zu den Einschätzungen angehender Lehrkräfte selbst vor allem die Vergleichsdimensionen zu nennen. Bereits für sich genommen sind die Einblicke in die Einschätzungen der Lehrkräfte interessant und gewinnbringend; noch instruktiver wären aber Vergleiche. So wäre beispielsweise ein Vergleich der Einschätzungen zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst und zu verschiedenen weiteren Merkmalen zwischen den verschiedenen Bundesländern instruktiv. Dies würde es ermöglichen, in gut abschneidenden Bundesländern Faktoren und Strukturen zu identifizieren, die gut funktionieren, um sie in anderen Bundesländern zu implementieren. Würden die Ergebnisse einer solchen regelmäßigen repräsentativen Umfrage über den Zeitverlauf mehrerer Jahre hinweg analysiert, könnten wiederum die Rückwirkungen möglicher Anpassungsmaßnahmen auf die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte untersucht und somit Rückschlüsse auf deren Effektivität gezogen werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Insgesamt sind angehende Lehrkräfte mit der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes sowie mit ihrer Berufs- und Fachauswahl tendenziell eher zufrieden.
- Die Befragten geben an, dass sie die gesellschaftliche und schulische Reputation des Ankerfachs der politischen Bildung im Vergleich zum jeweiligen Zweitfach als geringer wahrnehmen.

5.3 Indikatoren für die dritte Phase der Lehrkräftebildung (LF)

Die Lehrkräftefortbildung ist die dritte Phase der Lehrkräftebildung. Anders als die beiden vorherigen Phasen bildet diese keinen in sich geschlossenen Baustein, sondern begleitet Lehrerinnen und Lehrer im Sinne des lebenslangen Lernens bestenfalls über ihre gesamte Berufsbiografie hinweg. Ziel ist es, die Kenntnisse und Fähigkeiten von Lehrkräften nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern auch weiterzuentwickeln, um eine (weitere) verlässliche Professionalisierung zu fördern. Gerade im Ankerfach der politischen Bildung ist dieser kontinuierliche Lernprozess von entscheidender Bedeutung, weisen Inhalte und Rahmenbedingungen hier doch eine besondere Dynamik und somit einen erhöhten Aktualitätsanspruch auf. Auch die Weiterbildung ist Bestandteil der dritten Phase der Lehrkräftebildung. Während dieser werden zusätzliche Qualifikationen erworben, wie beispielsweise zur Qualifikationserweiterung von Schulleitungen oder zur Sicherung der Unterrichtsversorgung in Bedarfsfächern. Fort- und Weiterbildungsangebote werden in der Datenberichterstattung sowie in den Angebotskatalogen kaum differenziert. In der Regel werden nur Fortbildungen berichtet bzw. entsprechende Angebote gelistet. Das weitere Vorgehen fokussiert daher allein auf dieses Angebotsspektrum.

Wie der Vorbereitungsdienst variiert auch die Lehrkräftefortbildung erheblich zwischen den Bundesländern hinsichtlich Implementierung, Umfang, Verantwortlichkeiten und Inhalten. Um die Indikatoren zu Themen wie Umfängen, Inhalten, Hürden und Zufriedenheit besser einordnen zu können, werden zunächst die zentralen Rahmenbedingungen in den Bundesländern skizziert.

Fortbildungsverpflichtung

Die Fortbildungsverpflichtung wird in den Bundesländern unterschiedlich ausgelegt und in verschiedenen Rechtsprechungen interpretiert (u. a. auf Basis von Landesbeamtenengesetzen, Schulgesetzen, Lehrerfortbildungsgesetzen und Lehrerfortbildungsverordnungen). In einem Großteil der Bundesländer sind Lehrkräfte grundsätzlich verpflichtet, an dienstlichen Fortbildungen teilzunehmen, wobei diese teilweise auch in der unterrichtsfreien Zeit und auf eigene Verantwortung wahrgenommen werden sollen. Allerdings wurde diese Fortbildungspflicht in Zeiten der COVID-19-Pandemie an vielen Stellen aus- und seither nicht wieder eingesetzt. Zudem haben sich aus Erhebungsinterviews im Rahmen der Datenrecherche stichhaltige Hinweise ergeben, dass selbst bei einer gesetzlich festgeschriebenen Fortbildungspflicht deren Umsetzung faktisch nicht erfolgt. Zu diesem Befund liegen jedoch flächendeckend keine öffentlich zugänglichen Daten vor. Dies hat vor allem mit der Verortung der Verantwortlichkeit für die Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung und deren Nachweisen zu tun. In den meisten Bundesländern ist die Schulleitung dafür zuständig. Ausnahmen bilden Brandenburg und Thüringen: Dort verantwortet neben der Schulleitung auch die Schulaufsicht die Umsetzung und Erfassung der Fortbildungen. Da die Schulleitungen aber – gerade in Zeiten des Lehrkräftemangels – darauf bedacht sind, jedwede Unterrichtsausfälle zu vermeiden, wird zum einen häufig nicht protokolliert, ob Fortbildungsverpflichtungen erfüllt werden; zum anderen wird eine Teilnahme – zumindest in der Unterrichtszeit – vielfach gar nicht erst genehmigt.

Verantwortlichkeiten, Institutionen und Angebotsausgestaltung

Grundsätzlich wird das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in allen Bundesländern über zentrale Sammlungen bzw. (digitale) Fortbildungskataloge von zentralisierten Fortbildungseinrichtungen bereitgestellt. Diese sind in allen Bundesländern den Kultusministerien nachgeordnet. In den Katalogen der meisten Bundesländer werden neben zentral bereitgestellten Angeboten auch regionale, schulinterne sowie von Hochschulen und anderen externen Anbietern organisierte Veranstaltungen gelistet; wie z. B. von Landeszentralen für politische Bildung oder privaten Stiftungen. Ausnahmen sind die Länder Bremen, Hamburg und das Saarland, in denen aufgrund der geringen territorialen



Ausdehnung keine regionalen Angebote gemacht werden. In Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern werden keine externen Anbieter geführt. Zudem bietet das Saarland keine schulinternen Fortbildungen an und in Thüringen werden keine Fortbildungen durch Hochschulen aufgeführt.

Inhalt und Umfang der Fortbildungsangebote werden in allen Bundesländern bis auf Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Sachsen auf Basis einer spezifischen rechtlichen Grundlage ausgestaltet. Alle Bundesländer sehen vor, dass die Schulen ein eigenständiges Fortbildungskonzept erstellen. Die Qualität der konzipierten Veranstaltungen soll zudem in allen Bundesländern evaluiert werden, wobei die genaue Ausgestaltung nicht vorgegeben und die Umsetzung nicht flächendeckend dokumentiert wird. Weiterhin wird die Qualität der Fortbildungen teilweise durch die Art der Qualifizierung der Fortbildenden selbst abgesichert. Die Fortbildungsveranstaltungen werden in den meisten Bundesländern größtenteils durch abgeordnete Lehrkräfte auf Funktionsstellen abgehalten, die in der Regel für diese Aufgabe fortgebildet werden (in Rheinland-Pfalz, in Sachsen und im Saarland waren hierzu keine genauen Angaben zu finden). In Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sichern die Fortbildenden ihre Qualifikation außerdem über zusätzliche Maßnahmen wie Jahresgespräche und kollegiale Besuche ab.

LF1 – Umfang des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung

Fortbildungen spielen in verschiedenen Berufsfeldern eine entscheidende Rolle, um berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhalten, zu vertiefen und zu erweitern. Insbesondere im Lehrberuf ist die Teilnahme an solchen Bildungsmaßnahmen unerlässlich, da sich die Bereiche des Schulrechts, der fachspezifischen Inhalte, der fachdidaktischen Erkenntnisse sowie der allgemeinen Pädagogik kontinuierlich verändern. Im Sinne lebenslangen Lernens ist es unverzichtbar, Lehrkräfte professionell so zu unterstützen, dass sie angemessen mit den institutionellen, bildungs- und fachwissenschaftlichen Neuerungen umgehen können. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass der Besuch von Fortbildungen die Unterrichtskompetenz verbessert und somit auch die Qualität des Unterrichts steigert (vgl. Hattie 2009; Richter 2016; Stefens/Höfer 2016). Dies setzt voraus, dass ein sowohl qualitativ als auch quantitativ ausreichendes Angebot an Fortbildungsveranstaltungen vorliegt, um den Lehrkräften die Teilnahme überhaupt zu ermöglichen.



Um die Fortbildungsangebote vergleichbar zu erfassen, wurden die primären Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitutionen in den Bundesländern herangezogen (vgl. DVLfB 2018). Für Berlin, das seine



Kennziffern

- Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen zum Ankerfach der politischen Bildung
- durchschnittliche Dauer der Fortbildungsveranstaltungen zum Ankerfach der politischen Bildung in Stunden

Datenquellen

- Kataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen

Daten nicht öffentlich zugänglich macht, wurden diese speziell zur Erhebung von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin aufbereitet und bereitgestellt. Aus eigenen exemplarischen Befragungen (siehe Indikator LF5) ist bekannt, dass die Fortbildungskataloge der Bundesländer neben anderen maßgebliche Informationskanäle für die Suche nach geeigneten Fortbildungsveranstaltungen sind. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass das dort gelistete Angebot von einem Großteil der Lehrkräfte als aufschlussreiche und praktisch relevante Quelle genutzt wird.

Zunächst wurden die in den Katalogen gelisteten Fortbildungsangebote für das jeweilige Unterrichtsfach erfasst, um zu prüfen, ob ein ausreichendes Angebot im Ankerfach der politischen Bildung vorliegt. Dabei wurde der Bereich der Demokratiepädagogik als fächerübergreifende Bildungsaufgabe zunächst ausgeklammert. Dies folgt der engen Definition Politischer Bildung, die dem Projekt zugrunde gelegt ist (siehe Kapitel 1). Wie genau bei der Katalogrecherche in den jeweiligen Bundesländern vorgegangen wurde, ist in LF5 Annex dokumentiert. Für Indikator LF1 wurde den Katalogen neben Informationen zur Fächerzuordnung weitere zur Veranstaltungsdauer in Stunden, zur Veranstaltungsart (Veranstaltungsreihe oder Einzelveranstaltung) und zur Schulart, auf die das Angebot abzielt, entnommen. Um die Kennwerte zu relationieren, wurde außerdem die bundeslandspezifische Zahl aller Lehrkräfte in den Sekundarstufen I und II im letzten Schuljahr herangezogen. So können Aussagen über die Angebotsdichte und -verteilung und somit über dessen Zugänglichkeit für die Lehrkräfte gemacht werden.

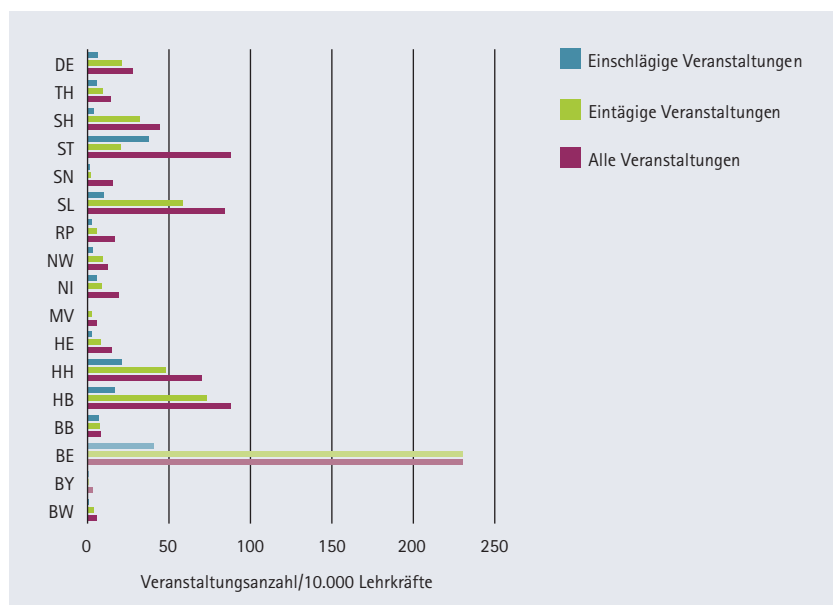


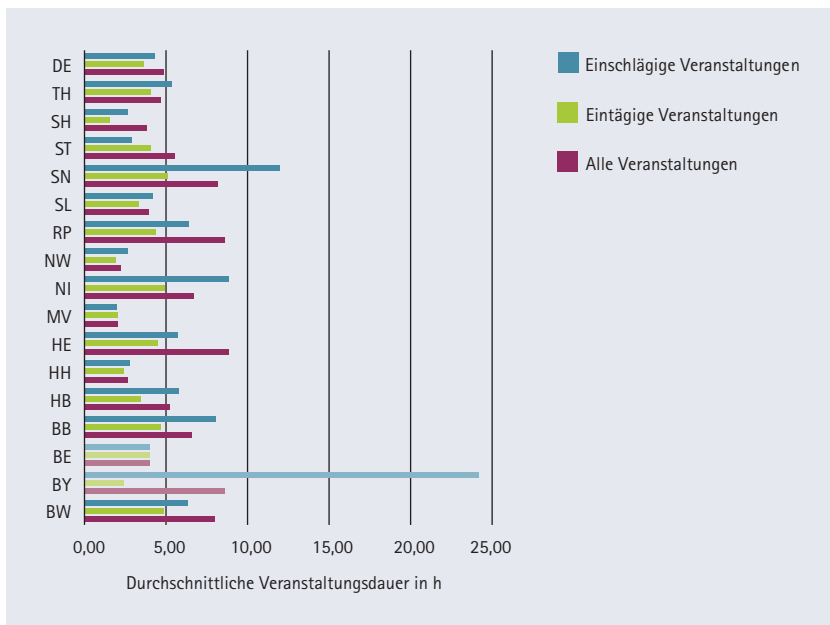
Betrachtet man das erste Halbjahr 2023/24, so variiert das Verhältnis zwischen den angebotenen Veranstaltungen und der Anzahl der Lehrkräfte unter den Bundesländern stark (Abb. LF1-1). Die Stadtstaaten und flächenmäßig kleineren Bundesländern realisieren mehr Veranstaltungen pro 10000 Lehrkräfte als die Flächenländer. Die Unterschiede bleiben auch erhalten, wenn man die eintägigen und fachlich einschlägigen Veranstaltungen sowie Veranstaltungsreihen isoliert betrachtet. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass das äußerst günstige Verhältnis für Berlin auf das Vorgehen der Senatsverwaltung bei der Datenaufbereitung zurückzuführen ist. Die Angebote konnten in diesem Fall nicht eigenständig selektiert bzw. kontrolliert werden. Im Mittel finden etwa 35 % der Angebote in Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern statt. Auch in diesem Fall besteht eine große Varianz zwischen den Bundesländern (0–89 %). Die häufigsten Partnerorganisationen

sind lokale Universitäten, die jeweiligen Landeszentralen für politische Bildung oder auch nicht-staatliche Stiftungen, wie z.B. die Joachim Herz Stiftung.

Die Analyse der durchschnittlichen Dauer von Veranstaltungen bietet eine weitere Möglichkeit, den Angebotsumfang abzubilden. Erneut wandelt sich das Bild von Bundesland zu Bundesland, auch wenn man mehrtägige Veranstaltungen ausschließt, weil diese die Mittelwerte stark verzerren können. Es ist jedoch keine klare Distinktion von Gruppen der Bundesländer herstellbar (Abb. LF1-1). Auffällig ist allerdings die erhöhte zeitliche Dauer fachlich einschlägiger Veranstaltungen im Vergleich zur Gesamtgruppe eintägiger Veranstaltungen, die sich in allen Bundesländern wiederfindet. Beim Vergleich der Anzahl sowie der Dauer der Angebote zwischen den Sekundarstufen I und II lässt sich feststellen, dass die Anzahl für die Sekundarstufe II höher ausfällt, während die Durchschnittsdauer für die Sekundarstufe I länger ist (Abb. LF1-2). Man könnte

➤ **Abb. LF1-1** Anzahl von Fortbildungsveranstaltungen insgesamt, eintägigen und fachlich einschlägigen Angeboten im 1. Schulhalbjahr 2023/24 pro 10 000 Lehrkräfte (oben) sowie die durchschnittliche Dauer dieser Veranstaltungen in Stunden (unten) jeweils deutschlandweit und nach Bundesländern differenziert





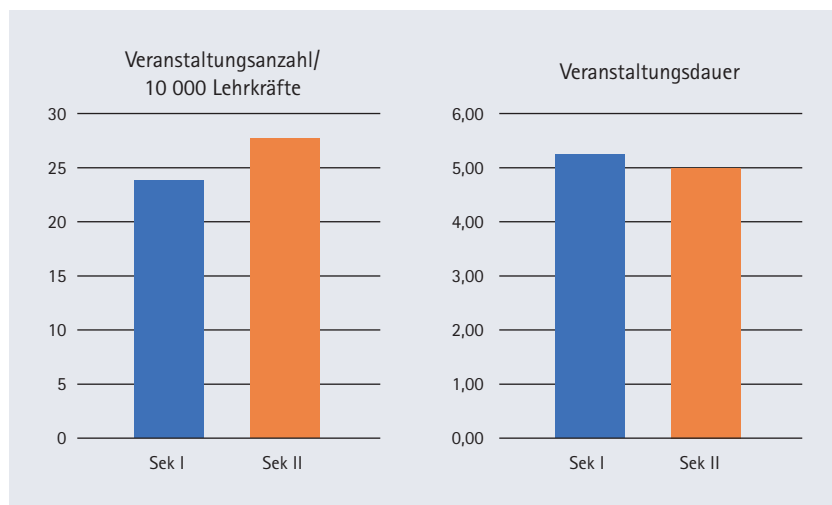
Anmerkung: Aufgrund erheblicher Limitationen der Datengrundlage sind Berlin und Bayern farblich blass dargestellt.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

dies als eine Art kompensatorisches Muster in dem Verhältnis von Angebotsmenge und durchschnittlicher Dauer interpretieren.

In einem weiteren Schritt wurden Anzahl und Dauer der Veranstaltungen miteinander multipliziert, um den Umfang des Fortbildungsangebots im Leitfach übergreifend bewerten zu können. Es lässt sich nun feststellen, wie viele Stunden insgesamt im jeweiligen Schulhalbjahr pro 10 000 Lehrkräfte bereitgestellt wurden (Abb. LF1-3). Während sich einige Unterschiede auflösen, die bei der isolierten Betrachtung der Kennwerte bestehen, bleibt dennoch insgesamt zwischen den Bundesländern ein erhebliches Gefälle im Angebotsumfang. Das Übergewicht der Veranstaltungen in Berlin ist, wie zuvor bereits erwähnt, vermutlich auf die Unterschiede in der Datengrundlage zurückzuführen. In Bayern beruht die geringe Anzahl dagegen darauf, dass der Zugang zum Katalog für analoge Veranstaltungen fehlte.

➤ **Abb. LF1-2** Deutschlandweite Anzahl von Fortbildungsveranstaltungen im 1. Schulhalbjahr 2023 / 24 pro 10 000 Lehrkräfte (links) sowie die durchschnittliche Dauer dieser Veranstaltungen in Stunden (rechts), differenziert nach Sekundarstufe



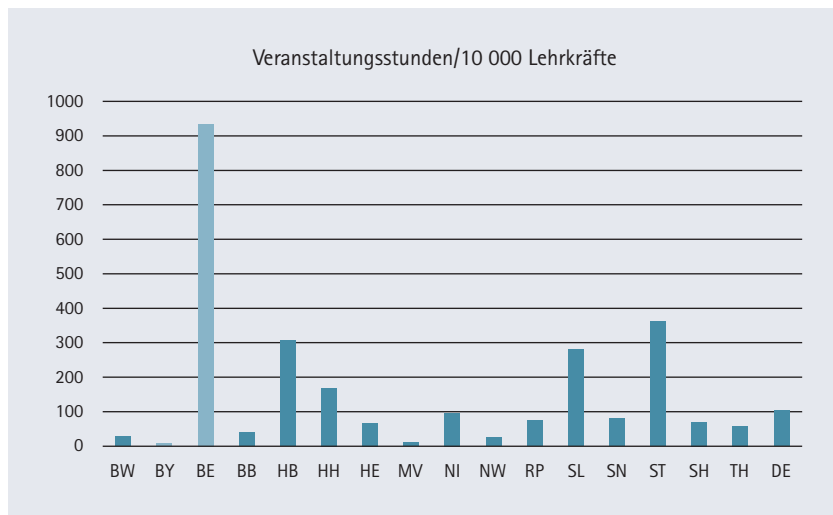
Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

Es ist damit zu rechnen, dass in den Katalogen einzelner Bundesländer nicht alle (staatlichen) Angebote dokumentiert werden oder dass nicht alle Eigenschaften – wie Fachzuordnung, Angabe von Kooperationen oder Zeitangaben – auf die gleiche Weise gelistet und verstanden werden. So konnten beispielsweise in Bayern nur Einblicke in die Online-Veranstaltungen gewonnen werden.

Es ist daher zwingend notwendig, die Beschaffenheit der Kataloge in Rechnung zu stellen, wenn man Schlussfolgerungen formuliert (siehe Tab. LF5-2 Annex). Für das Bundesland Berlin kommt hinzu, dass die Daten nicht auf die gleiche Weise gewonnen werden konnten wie für alle anderen Bundesländer, was die Vergleichbarkeit weiter vermindert. Darüber hinaus sollten perspektivisch die Kennzahlen idealerweise zusätzlich durch die Verwendung fachspezifischer Daten zur Anzahl der Lehrkräfte optimiert werden. Diese sind zum aktuellen Zeitpunkt leider nicht flächendeckend verfügbar.

Trotz dieser Einschränkungen liefert der vorliegende Indikator aufschlussreiche Einblicke in den bundeslandspezifischen Umfang des Fortbildungsangebots.

➤ Abb. LF1-3 Veranstaltungsstunden pro 10 000 Lehrkräfte im 1. Schulhalbjahr 2023/24



Anmerkung: Aufgrund erheblicher Limitationen der Kataloge sind Berlin und Bayern farblich blass dargestellt.
Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

Ein Ziel bildungspolitischer Bemühungen kann es sein, Lehrkräften aller Fächergruppen zunächst ein quantitativ ausreichendes Angebot an fachspezifischen Fortbildungen bereitzustellen, um zu gewährleisten, dass Fachwissen und fachdidaktische Kompetenzen erhalten und weiterentwickelt werden können. Einige Bundesländer bieten im Vergleich allerdings eher weniger Veranstaltungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung an. Mithilfe bildungspolitischer Maßnahmen oder Vorschriften könnte sichergestellt werden, dass in jedem Schuljahr in allen Bundesländern genügend fachspezifische Angebote für alle Fachlehrkräfte bereitgestellt werden. Darüber hinaus sollte mit Blick auf die Dauer einzelner Veranstaltungen sichergestellt werden, dass die Effektivität der Veranstaltungen nicht leidet. Denn längere Fortbildungen sowie jene, die aufeinander aufbauend bzw. aneinander anknüpfend konzipiert wurden, sind insgesamt wirksamer als *One-shot*-Fortbildungen (vgl. Darling-Hammond u.a. 2017) und sollten daher durch institutionelle Vorgaben – insbesondere auch in Richtung der Schulleitungen – ermöglicht werden.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Anzahl und der durchschnittliche zeitliche Umfang der angebotenen Veranstaltungen variieren zwischen den Bundesländern erheblich.
- Die meisten Fortbildungen richten sich an Lehrkräfte der Sekundarstufe II, der zeitliche Umfang ist hingegen bei Fortbildungen für die Sekundarstufe I höher.

LF2 – Inhalte des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung

Sowohl für die Entscheidung zur Teilnahme an einer Fortbildung als auch für deren Wirkung sind neben strukturellen Merkmalen auch die Inhalte der Fortbildungen von erheblicher Relevanz. Das persönliche inhaltliche Interesse beeinflusst die Entscheidung zur Teilnahme an einer Fortbildung erheblich (vgl. Müller 2020). Interessiert eine Lehrkraft sich nicht für die Inhalte einer Fortbildung, ist davon auszugehen, dass sie sich wahrscheinlich nicht dafür anmeldet. Gleichzeitig gilt, dass Fortbildungen für den Schulalltag wenig effektiv sind und kaum Nutzen bringen, wenn ihre Gegenstände/Themen nicht mit den Bedarfen der Lehrkräfte übereinstimmen (vgl. Heinrich-Dönges 2021). Gerade neue Inhalte aus den Curricula sollten also Berücksichtigung finden. Zusätzlich sollten vor allem im Ankerfach der politischen Bildung stets aktuelle Themen und Entwicklungen aus Gesellschaft und Wissenschaft in das Fortbildungsangebot integriert werden, um Lehrkräfte darin zu unterstützen, diese sinnvoll in den Unterricht einzubinden und zu vermitteln (vgl. Berens 2022). Im Rahmen dieses Indikators werden die Fortbildungsinhalte identifiziert und dargestellt, um im bereichsübergreifenden Vergleich mit Schul- und Ausbildungscurricula feststellen zu können, inwiefern das aktuelle Fortbildungsangebot diese inhaltlichen Ansprüche erfüllen kann. Darüber hinaus wird im Abgleich mit den Daten aus der Lehrkräftebefragung (Indikator LF5) geprüft, ob die Angebote mit den Interessen der Lehrkräfte übereinstimmen.

Kennziffern

- Häufigkeit ausgewählter Themen politischer Bildung in den Fortbildungsangeboten im Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Kataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen



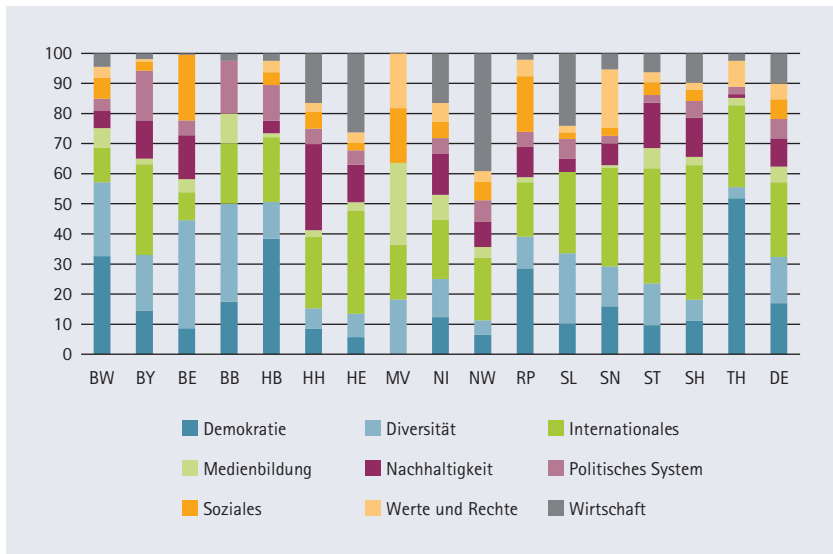
Die Datenbasis für diesen Indikator sind ebenso wie beim vorhergegangenen Indikator LF1 Angaben zu Veranstaltungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2023/2024, die aus den Fortbildungskatalogen entnommen wurden. Die Inhalte dieser Veranstaltungen wurden auf Basis der Titel und Beschreibungstexte analysiert. Es wurden zwei verschiedene Ansätze gewählt, um diese Textelemente auf die Kerninhalte der vorliegenden Angebote hin zu untersuchen. Zunächst wurde mittels eines deduktiven Vorgehens quantifiziert, wie häufig zentrale Themenfelder politischer Bildung, die aus der Literatur abgeleitet wurden, in den Beschreibungstexten vorkommen. Hierzu wurde mithilfe des bereits zuvor verwendeten eigens erstellten Lexikons (siehe Indikatoren H5, H9 und LA2) gezählt. Die Erstellung des Lexikons ist bei Bedarf im H5 Annex nachzulesen.

Ergänzend wurde eine induktive Inhaltsanalyse mithilfe einer *Latent Dirichlet Allocation* (LDA) durchgeführt, um dem Text inhärent zugrundeliegende Themenkategorien zu identifizieren. Um die optimale Anzahl an Themenkategorien zu bestimmen, wurden zuvor außerdem zwei Metriken berechnet, die Exklusivität und Nähe der resultierenden Kategorien zueinander abbilden (vgl. Cao u. a. 2009; Deveaud u. a. 2014). Ziel ist, dass die Texte innerhalb gleicher Themenkategorien möglichst ähnlich sind, während die verschiedenen Themenkategorien möglichst verschieden sein sollten. Zunächst wurden Modelle mit $n = 7$, $n = 10$ und $n = 14$ Themenkategorien berechnet. Im Anschluss wurden die 20 am häufigsten auftretenden Begriffe innerhalb dieser Kategorien betrachtet, um die Themen zu identifizieren und die Modelle erneut anhand ihrer inhaltlichen Plausibilität zu beurteilen. Das Modell mit $n = 14$ Themenkategorien wurde aussortiert, da bei dessen Berechnung zwei Restkategorien mit überwiegend administrativen oder methodischen Begriffen ohne inhaltliche Relevanz entstanden sind (siehe LF2 Annex). Für den Indikator werden daher die Ergebnisse der Modelle mit 7 und 10 Themenkategorien genauer betrachtet.



Die Ergebnisse der deduktiven Analyse, aufgeteilt nach Bundesländern, illustriert Abbildung LF2-1. Sofern die Themenkategorien überhaupt vorhanden waren, ist die Zusammensetzung der Themenfelder in allen Bundesländern äußerst heterogen. Das Themenfeld *Internationales* kommt in allen Bundesländern mit immerhin mindestens 10 % vor und bildet häufig einen Schwerpunkt. Weitere Kategorien, die in einigen Bundesländern als Schwerpunkte identifiziert wurden, sind *Diversität* (mit den Ausnahmen Nordrhein-Westfalen und Thüringen) und *Demokratie* (mit den Ausnahmen Hessen und

➤ **Abb. LF2-1** Relative Häufigkeit des Vorkommens ausgewählter Themenkategorien politischer Bildung in den Fortbildungskatalogen der Bundesländer



Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

Mecklenburg-Vorpommern). Sehr unterschiedlich häufig werden die Kategorien *Wirtschaft* und *Nachhaltigkeit* thematisiert. Einige Bundesländer wie Hessen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen greifen diese Themen stark auf, andere wie Brandenburg, Bremen, Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen hingegen kaum oder gar nicht. Dies könnte vor allem damit zusammenhängen, dass in Hessen und Nordrhein-Westfalen Wirtschaft und Politik curriculare Schwerpunkte im Ankerfach der politischen Bildung selbst sind. Eher wenig vertreten sind die Kategorien *Werte und Rechte* (mit den Ausnahmen Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen), *Soziales* (mit den Ausnahmen Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz) und *Medienbildung* (mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern).

Für die induktive Untersuchung wurden zunächst die häufigsten Begriffe der einzelnen Themenkategorien betrachtet, um Überbegriffe bzw. Titel zu bestimmen. Anschließend wurde auch für diese Kategorien die Anzahl der Nennungen in den jeweiligen Fortbildungskatalogen bestimmt (Tab. LF2-1). Im

➤ **Tab. LF2–1** Ausgewählte Begriffe aus den induktiven Kategorien sowie daraus ermittelte Themenbezeichnung und relative Häufigkeiten des Vorkommens

Themenkategorie	Begriffe	Relative Häufigkeit (Modell 10/Modell 7)
Internationales	europa, entwickl, china, union	7,45 %/ 9,75 %
Nachhaltigkeit	nachhalt, klimawandel, bne	4,91 %/ 6,18 %
Diversität (negativer Fokus)	antisemit, rassis, diskrimini, pravention	12,92 %/ 16,75 %
Medienbildung (Fokus KI)	chatgpt, kunstlich, intelligenz	8,65 %/ 20,22 %
Medienbildung (Fokus Soziale Medien)	fak, news, digital, sozial, medi	9,70 %/ 11,50 %
Historisch- politische Bildung	histor, geschicht, lernort, ausserschul	13,92 %/ 20,44 %
Demokratie	gesellschaft, demokrat, handeln, engagement	7,79 %/ 11,91 %
Bildungsplan	fachunterricht, abiturpruf, mundlich	14,13 %
Jugend debattiert	jugend, debatt, wettbewerb	8,37 %
Didaktische Werkzeuge	planspiel, roll, simulation	8,91 %

Anmerkung: Die fett gedruckten Themenkategorien sind in beiden Modellen enthalten, die restlichen dagegen nur in Modell 7.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern,
eigene Auswertung

Vergleich der Modelle bleiben einige Kategorien sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf die Häufigkeit nahezu identisch, während sich andere Kategorien im umfassenderen Modell genauer ausdifferenzieren. Vor allem die – erstaunlicherweise doppelt vertretene – Kategorie Medienbildung aus Modell 7 geht stark in den drei zusätzlichen Kategorien des umfassenderen Modells 10 auf. Mit Blick auf die Häufigkeiten besteht übergreifend eine hohe Prävalenz der

Themen *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* und *Historisch-politische Bildung*.

Die induktiv identifizierten Themenkategorien sind inhaltlich offener ausgestaltet. Während es in den Themenkategorien *Internationales*, *Nachhaltigkeit* und *Diversität* mehr um konkrete und vergleichsweise enge Themenfelder geht, sind die Kategorien *Medienbildung* und *Historisch-politische Bildung* breiter angelegt. Die Themenfelder *Jugend debattiert* und *Bildungsplan* fallen aus dem Raster, da sie eher auf spezifische Veranstaltungen bzw. die Organisation des Fachs abzielen.

Vergleicht man schließlich die Ergebnisse beider Analysen, ist zu konstatieren, dass im Rahmen der deduktiven Analyse einige der tatsächlich häufig auftretenden Inhaltsfelder gänzlich unberücksichtigt bleiben. Dies betrifft vor allem die Themenkategorien *Historisch-politische Bildung* und *Jugend debattiert*. Einerseits illustriert dies den praktisch orientierten Charakter eines Teils der Fortbildungsveranstaltungen für politisch bildende Lehrkräfte sowie die querschnittliche Orientierung des Angebots (insbesondere mit dem historischen Fachverbund im Themenfeld Antisemitismus). Andererseits fehlen einige der theoretisch relevanten Themen gänzlich, vor allem die bereits erwähnten Themenfelder *Werte und Rechte* sowie *Soziales*.

Die Ergebnisse sind stets unter Berücksichtigung der bereits zu den vorherigen Indikatoren skizzierten Einschränkungen zu betrachten. Man kann nicht davon ausgehen, dass die erhobenen Veranstaltungen das Angebot für jedes Bundesland vollumfänglich abbilden. Im Rahmen der quantitativen Analysen werden einzelne Worte als Untersuchungseinheiten betrachtet, wodurch Satzzusammenhänge ausgeblendet bleiben. Das Vorkommen eines Wortes bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass auch die damit assoziierte Thematik im Text abgebildet wird.

Gleichwohl birgt die vorliegende Analyse erhebliches Potenzial, um die Responsivität des Fortbildungsangebots hinsichtlich bildungspolitischer Vorgaben, Interessen der Zielgruppe und aktuellen Geschehnissen zu bewerten. So können daraus zum einen fehlende Themen identifiziert und im Angebot ergänzt werden. Zum anderen könnten Themenfelder, die gegebenenfalls aktuell etwas zu umfänglich abgedeckt sind, gekürzt werden, um Kapazitäten freizumachen. Ein kontinuierliches Monitoring der Inhalte – auch in Verbindung mit Teilnehmendenzahlen und Ergebnisindikatoren wie der Zufriedenheit von Lehrkräften – kann dazu dienen, das Fortbildungsangebot zu optimieren.

Ausgewählte Ergebnisse



- Zwischen den Bundesländern bestehen Diskrepanzen bei der Auswahl der Fortbildungsinhalte.
- Die Themenfelder *Soziales* sowie *Werte und Rechte* sind ausgesprochen selten vertreten.

LF3 – Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung

Ob sich Lehrkräfte für ein Fortbildungsangebot entscheiden, hängt nicht nur von dem in Indikator LF1 skizzierten Umfang des Fortbildungsangebots und den in Indikator LF2 dargestellten Inhalten ab. Es ist auch besonders bedeutend, ob ein Angebot zugänglich und attraktiv ausgestaltet ist (vgl. Johannmeyer/Cramer 2021). In älteren Studien konnten u. a. bestimmte Stundenumfänge, Uhrzeiten, Wochentage und Formate identifiziert werden, die Lehrkräfte fächerübergreifend zu präferieren scheinen und die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an entsprechenden Angeboten erhöhen (vgl. Richter u. a. 2020).



Auch für diesen Indikator waren die Fortbildungskataloge der Bundesländer die Datengrundlage. Nun wurden die strukturellen Merkmale der Angebote wie Dauer, Datum und Angebotsformat gemeinsam mit anfallenden Kosten sowie der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien einzeln erfasst und analysiert. Diese Einzelanalysen wurden anschließend in einem gemeinsamen Indikator integriert, um die Zugänglichkeit und Attraktivität der angebotenen Fortbildungen im Ankerfach der politischen Bildung für die Lehrkräfte darzustellen. Natürlich bildet dieser Indikator nicht die Präferenzen jeder einzelnen Lehrkraft ab, bietet aber eine evidenzbasierte Annäherung an die von Lehrkräften wahrgenommene Zugänglichkeit und Attraktivität von Fort-

Kennziffern

- Dauer, Zeitpunkt, Art und Ausstattung der Fortbildungsangebote im Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Kataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen



bildungsangeboten. In LF3 Annex ist das Vorgehen bei der Bildung des Indikators dokumentiert.

Als Betrachtungszeitraum wurde wiederum das erste Schulhalbjahr 2023/24 gewählt (Gründe zur Auswahl siehe oben). In diesen Indikator fließen die Aspekte Veranstaltungsdauer, Tageszeit, Monat und Materialbereitstellung ein. Für jedes dieser Merkmale wurde basierend auf den in den folgenden Erläuterungen angeführten empirischen Befunden von Richter u. a. (2018; 2020) sowie Johannmeyer und Cramer (2021) auf einer Skala von 0 bis 100 % abgebildet, welchen Grad von Zugänglichkeit das Merkmal aufweist. Sowohl für den Monat, in dem eine Veranstaltung stattfindet, als auch für die Tageszeit besteht ein negativer Zusammenhang. Das heißt, Veranstaltungen, die früher am Tag bzw. früher im Jahr stattfinden, sind im Mittel nachgefragter (vgl. Richter u. a. 2020). Dementsprechend wurden Veranstaltungen, die solche zugänglichen bzw. attraktiven Merkmale aufweisen, mit einem höheren Score versehen. Gleiches gilt für Veranstaltungen, in denen Material bereitgestellt wird. Für die Dauer liegt ein nicht-linearer Zusammenhang vor. Während Angebote mittlerer Dauer (zwei bis acht Stunden) am stärksten nachgefragt sind, schneiden besonders zeitlich wenig(er) umfängliche Angebote schlecht ab (vgl. Johannmeyer/Cramer 2021; Richter u. a. 2020). Die Kosten wurden ebenfalls analysiert, wobei kostenfreie Angebote zugänglicher und attraktiver sind (vgl. Richter u. a. 2018). Aufgrund identischer Befunde für die Bundesländer wird dieser Aspekt jedoch nicht verfolgt. Auch Format und Wochentag wurden analysiert, jedoch wurden die ambivalenten Befunde in Bezug auf ihre Rolle für die Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots nicht in den Indikatoren integriert, sondern werden separat im Rahmen des Indikators berichtet.



Die meisten Bundesländer bewegen sich eng um den bundesweiten Mittelwert von etwa 50 % (Abb. LF3-1). Dabei sind vor allem die Tageszeit und die Bereitstellung von Lehrmaterialien Faktoren, die den Schnitt senken, wohingegen der Monat und die Veranstaltungsdauer eine hohe Zugänglichkeit indizieren. Die Bereitstellung von Materialien lässt sich nicht mit Sicherheit aus den in den Katalogen bereitgestellten Informationen ableiten. Die Tageszeit, zu der Angebote stattfinden, ist eine Stellschraube für Maßnahmen, um die Zugänglichkeit zu verbessern. Allerdings können hier auch bildungspolitisch bedingte institutionelle Einschränkungen eine Rolle spielen – wie etwa der Versuch, Unterrichtsausfälle zu verhindern. Die in Abbildung LF3-2 dargestellten Merkmale zu Wochentag und Veranstaltungsformat können ebenfalls Auskunft

➤ **Abb. LF3-1** Indikator zur Zugänglichkeit und Attraktivität des Fortbildungsangebots sowie Einzelscores der einfließenden Kennzahlen



Anmerkung: Auf der x-Achse sind der empirisch abgeleitete Grad der Zugänglichkeit und die Attraktivität in Prozent angegeben. 100 % bedeuten dabei maximale Zugänglichkeit und Attraktivität.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung

➤ **Abb. LF3–2** Formate (oben) und Wochentage (unten), in und an denen Fortbildungen im 1. Schulhalbjahr 23/24 angeboten wurden; Angebote in Prozent des jeweiligen Gesamtangebotes im einzelnen Bundesland



Anmerkung: Da in Bayern nur digitale Angebote eingesehen werden konnten, ist die entsprechende Säule farblich blass dargestellt.

Datenquelle: Online-Datenbanken der zentralen Fortbildungsinstitute in den Bundesländern, eigene Auswertung



über die Angebotszugänglichkeit geben, wobei hier verschiedene Argumentationen denkbar sind. Fortbildungen an den Wochenenden könnten einerseits die Zugänglichkeit erleichtern, da bei einer solchen Terminierung kein Unterricht ausfallen muss. Andererseits ist in Zeiten allgemeiner Überbelastung von Lehrkräften das Opfern von Freizeit für den Fortbildungsbesuch ein Faktor, der die Attraktivität des Angebots aus Sicht der Lehrkräfte senken könnte. Ebenso ambivalent ist die Rolle des Angebotsformats. Während digitale Angebote die breite Zugänglichkeit gerade in Flächenländern erheblich steigern, sind analoge Angebote für Lehrkräfte häufig besonders attraktiv, da sie die Möglichkeit zum direkten Austausch bieten (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012).

Grundsätzlich gelten für diesen Indikator aufgrund des analogen methodischen Vorgehens die gleichen Limitationen wie für die Indikatoren LF1 und LF2. Für das Bundesland Berlin lagen außerdem zu zentralen Informationen – wie Materialbereitstellung und anfallende Kosten – keine Daten vor. Der berechnete Score kann also nur begrenzt verglichen werden. Perspektivisch sollte der Erkenntnisgewinn des Indikators zudem durch die Kombination mit Daten zur tatsächlichen Auslastung der Veranstaltungen sowie zu Ausfällen ergänzt werden, um die bildungspolitische Nützlichkeit des Indikators weiter zu verstärken und zu untermauern.

Dennoch liefern die hier festgestellten Diskrepanzen in Attraktivität und Zugänglichkeit der Fortbildungsangebote zwischen den Bundesländern wesentliche Implikationen und Ansatzpunkte für bildungspolitische Maßnahmen. Anknüpfend an den Indikator LF2 kann ein weiteres Ziel bildungspolitischer Bemühungen sein, Lehrkräften aller Fächergruppen über die Bereitstellung eines quantitativ ausreichenden Angebotes hinaus auch die Zugänglichkeit und Attraktivität dieses Angebots zu gewährleisten. Auch hier orientieren sich die Anbietenden in einigen Bundesländern im Hinblick auf das Veranstaltungsangebot mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung nicht an empirisch gesicherten Erkenntnissen zur Förderung von Fortbildungsteilnahmen.

Ausgewählte Ergebnisse



- Attraktivität und Zugänglichkeit der Fortbildungsangebote variieren erheblich zwischen den Bundesländern.
- Zentrale Einflussgrößen sind insbesondere die durchschnittliche Dauer sowie der Zeitpunkt der Veranstaltungen.

LF4 – Akzeptanz des Fortbildungsangebots im Ankerfach der politischen Bildung und Nachfrage der Lehrkräfte

Im Rahmen der Indikatoren LF1, LF2 und LF3 wurde das bestehende Fortbildungsangebot im Ankerfach der politischen Bildung in den Blick genommen und anhand empirischer Befunde unter anderem hinsichtlich Attraktivität und Zugänglichkeit für die Lehrkräfte ausgewertet. Dabei war die Grundannahme, dass eine optimale Ausgestaltung des Angebotes auch die Nachfrage durch die Lehrkräfte gewährleistet. Allerdings beeinflussen auch Rahmenbedingungen außerhalb des Fortbildungsangebotes – wie beispielsweise fehlende zeitliche Kapazitäten oder auch eine unzureichende Motivation der Lehrkräfte – die tatsächliche Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Hauk u. a. 2022). Für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist es jedoch unerlässlich, dass sie Fortbildungen in Anspruch nehmen (vgl. Richter 2016). Es ist also von zentraler Bedeutung, auch die Prozessebene in der Fortbildungsplanung selbst einzubeziehen und den Auslastungen der stattgefundenen Angebote in der Berichterstattung Raum zu geben.



Um eine Datengrundlage für den Indikator zu gewinnen, wurden die verschiedenen Fortbildungsinstitutionen der Bundesländer kontaktiert und zu den Anmeldungs-, Teilnehmenden- und Ausfallzahlen des Fortbildungsangebotes mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im zurückliegenden Jahr befragt. Da der Rücklauf zu den Anfragen zurückhaltend ausgefallen ist, konnten nur fünf Bundesländer berücksichtigt werden, von denen wiederum

Kennziffern

- Auslastungs- und Ausfallquoten von Lehrkräftefortbildungen im Ankerfach der politischen Bildung

Datenquellen

- Statistiken der staatlichen Anbieter der Lehrkräftefortbildungen



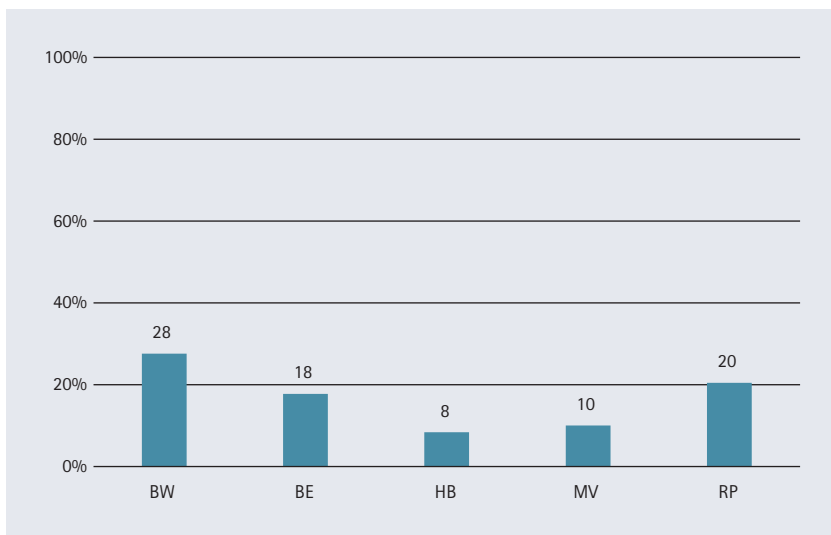
nicht immer Informationen zu allen Aspekten der Anfrage existieren oder bereitgestellt werden konnten. So liegen von zwei Bundesländern nur kumulative Daten zum Ausfall von Fortbildungen vor, während die drei anderen Bundesländer Informationen zu einzelnen Veranstaltungen übermittelt haben. Der Indikator vergleicht daher zunächst die Quoten der Veranstaltungsausfälle der Fortbildungsangebote mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2022/2023 in Baden-Württemberg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz. In Berlin, Bremen und Rheinland-Pfalz werden zusätzlich tatsächliche Anmeldungs- und Teilnehmendenzahlen betrachtet. Darüber hinaus wird für Berlin und Rheinland-Pfalz im Detail geklärt, welche Veranstaltungen besonders häufig ausfallen. Außerdem können für Berlin zusätzlich die genauen Teilnahme- und Anmeldungszahlen im vergangenen Schuljahr analysiert werden. Limitierend wirkt auch für diesen Indikator, dass nicht alle Bundesländer ihre Fortbildungen auf die gleiche Art und Weise kategorisieren. Es kann daher sein, dass in einem Bundesland Angebote zu Themen aufgenommen wurden, die in anderen Bundesländern aufgrund anderer Benennung oder aus ähnlichen Gründen nicht berücksichtigt wurden. Um diesen Diskrepanzen zumindest auf quantitativer Ebene aus dem Weg zu gehen, werden vor allem Quoten anstatt absoluter Zahlen betrachtet.



Vergleicht man zunächst die Ausfallquoten der Lehrkräftefortbildungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung in den fünf Bundesländern, fallen erhebliche Unterschiede auf (Abb. LF4-1). Während in Bremen und Mecklenburg-Vorpommern nur etwa 10 % der geplanten Veranstaltungen abgesagt wurden, liegt die Quote in Baden-Württemberg bei fast 30 %. Berlin und Rheinland-Pfalz bewegen sich dagegen um die 20 %. Da die Teilnehmezahlen leider nicht vollständig vorliegen, ist diese Gegenüberstellung allerdings zunächst wenig aussagekräftig.

Für die Bundesländer Berlin, Bremen und Rheinland-Pfalz ist zumindest zur durchschnittlichen Teilnehmendenzahl der stattgefundenen Veranstaltungen eine Aussage möglich. In Rheinland-Pfalz haben an einer Veranstaltung im Schnitt knapp 23 Personen teilgenommen, während in Bremen 19 und in Berlin etwa 15 Teilnehmende pro Veranstaltung verzeichnet wurden. Für Berlin können darüber hinaus Aussagen zu den Anmeldungen und der Auslastung getroffen werden, da auch Informationen zur maximal möglichen Teilnehmendenzahl pro Veranstaltung vorliegen. Die Veranstaltungen waren durchschnittlich zu 53 % ausgelastet.

➤ **Abb. LF4-1** Anteil ausgefallener Fortbildungsveranstaltungen mit Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2022/23 in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz



Datenquelle: Statistiken der staatlichen Anbieter der Lehrkräftefortbildungen

Betrachtet man in Berlin außerdem das Verhältnis von angemeldeten und tatsächlich teilnehmenden Lehrkräften, waren im Schnitt 23 Personen für eine Veranstaltung angemeldet, jedoch nur zwei Drittel der angemeldeten Lehrkräfte sind tatsächlich erschienen. In Bremen waren im Schnitt 26 Lehrkräfte pro Veranstaltung angemeldet, von denen etwas weniger als 75 % auch teilgenommen haben. Das Verhältnis von Anmeldungen zu realisierten Teilnahmen wird auch für Mecklenburg-Vorpommern berichtet, wo im Schnitt nur 20 % mehr Anmeldungen als Teilnahmen vorkamen. Da für Mecklenburg-Vorpommern nicht dokumentiert wird, auf welchen mittleren Anmeldezahlen und realisierten Teilnahmen der Verhältniswert beruht, ist der dortige Vergleich nur bedingt informativ. Dieser Trend wurde jedoch anekdotisch im Rahmen der Erhebungsinterviews für viele Bundesländer bestätigt.

Zuletzt können für die Bundesländer Berlin und Rheinland-Pfalz aufgrund der Bereitstellung veranstaltungsspezifischer Daten Ausfälle mit bestimmten Veranstaltungseigenschaften verknüpft werden. Für Rheinland-Pfalz ist dies

im Hinblick auf das Veranstaltungsformat möglich, für Berlin darüber hinaus auch zur Schulstufe und der Veranstaltungsart. Betrachtet man zunächst das Veranstaltungsformat – also digital oder analog – lässt sich für Rheinland-Pfalz feststellen, dass der Anteil ausgefallener Veranstaltungen für beide Formate bei etwa 20 % liegt und somit das Format keinen Effekt auf den Ausfall zu haben scheint. Während in Berlin ebenfalls 20 % der Präsenzveranstaltungen ausfielen, galt dies nur für 10 % der hier angebotenen digitalen Veranstaltungen. Ein vergleichbarer Unterschied zeigt sich mit Blick auf die Veranstaltungsart für schulinterne Fortbildungen. Auch hier fallen im Vergleich zu extern stattfindenden Angeboten halb so viele Veranstaltungen aus. In Berlin werden Angebote für Lehrkräfte aller Schulstufen ebenfalls entsprechend des Gesamtdurchschnitts in 20 % der Fälle abgesagt, auf weiterführende Schulen fokussierte Angebote allerdings nur in 15 % der Fälle. Für Berlin liegen darüber hinaus auch Angaben zu den Gründen von Veranstaltungsausfällen vor: Mehr als die Hälfte aller Ausfälle sind auf fehlende Anmeldungen zurückzuführen. Weitere Gründe für Ausfälle sind Absagen von Seiten der Fortbildenden (10 %) oder sonstige Gründe (15 %). Zumindest für Berlin lässt sich sagen, dass die Nachfrage durch die Lehrkräfte der wichtigste Faktor für den Ausfall von Veranstaltungen ist. Diese Nachfrage hängt allerdings sowohl von der Attraktivität und Zugänglichkeit eines Angebots als auch von Verbindlichkeiten seitens der Schulleitungen und von (mangelnder) Werbung für die Veranstaltungen ab. Auch in Bremen stützt anekdotische Evidenz aus den Erhebungsinterviews den Befund, dass Veranstaltungsausfälle in den meisten Fällen mit fehlenden Anmeldungszahlen oder zu vielen Abmeldungen zusammenhängen, wobei diese von den Lehrkräften in der Regel mit zeitlicher Überbelastung durch schulinterne Verpflichtungen begründet werden. Besonders hoch war die Nachfrage der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung im Schuljahr 2022/2023 für digitale Veranstaltungen, schulinterne Fortbildungen und Veranstaltungen für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Auch diese Eindrücke wurden teilweise in den geführten Erhebungsinterviews gespiegelt.

Die Erhebung und Bereitstellung flächendeckender fachspezifischer Daten zu Veranstaltungsausfällen, Auslastungen, Anmeldungen und Teilnahmen ist unzureichend. Deren Analyse birgt jedoch Potenzial. Würden diese Daten für alle Bundesländer und über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentiert, könnte man die Fortbildungskataloge (ggf. lokal) bedarfsorientiert gestalten und kontinuierlich anpassen. Mittels einer tieferen Analyse zu Einflussfaktoren auf die Nachfrage – z. B. auch Inhalte – könnten einerseits Ressourcen für

die Planung von wenig nachgefragten Veranstaltungen eingespart und andererseits Veranstaltungen passgenau und effektiv für die Zielgruppe gestaltet werden.

Ausgewählte Ergebnisse

- Veranstaltungen fallen in erster Linie aufgrund fehlender Anmeldungen aus.
- Die Anzahl der Anmeldungen ist in allen Bundesländern höher als die Anzahl der Teilnehmenden.



LF5 – Zufriedenheit der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit dem Fortbildungsangebot

Bei den bisherigen Indikatoren wurden Informationen zur Qualität der dritten Phase der Lehrkräftebildung nur aus der Anbieterperspektive gewonnen. In diesem Indikator werden nun die Fortbildungsangebote auch aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung evaluiert – gemäß dem fachdidaktischen Prinzip der Orientierung an Adressat/-innen. Zwar finden an den staatlichen Fortbildungsinstituten in der Regel Evaluationen der stattgefundenen Veranstaltungen statt, jedoch beziehen sich diese auf einzelne Veranstaltungen und erfahren oft geringen Rücklauf. Darüber hinaus besteht zu den (fachspezifischen) Ergebnissen dieser Evaluationen kein flächendeckender Zugang. Dementsprechend wurde analog zum Vorgehen in Bezug auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung eine exemplarische Umfrage durchgeführt. Der Anspruch hierbei ist nicht, reguläre Fortbildungsevaluationen zu ersetzen oder repräsentative Aussagen zu treffen. Es soll vielmehr zunächst vor allem das Potenzial der Implementierung einer solchen Befragung für eine ganzheitliche Beleuchtung der Sachlage der dritten Phase der Lehrkräftebildung gezeigt werden.



Kennziffern

- Skalenwerte zur Zufriedenheit der Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mit verschiedenen Aspekten des (fachspezifischen) Fortbildungsangebots

Datenquellen

- eigene Befragung von aktiv unterrichtenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung



Zur Datenerfassung wurden im Zeitraum von November 2023 bis März 2024 aktive Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung über die bereits benannten Vertreter/-innen aus den Erhebungsinterviews – in der Regel aus den Fortbildungsinstituten – über verschiedene digitale Lehrkräfteforen und Newsletter für eine etwa zehnminütige Online-Umfrage rekrutiert. Eine genauere Dokumentation des Vorgehens sowie eine Druckversion der Umfrage findet sich in LF5 Annex. Insgesamt konnten die Antworten von 73 Teilnehmenden aus den Bundesländern Baden-Württemberg (6), Bayern (10), Berlin (1), Brandenburg (1), Bremen (2), Hessen (26), Mecklenburg-Vorpommern (4), Nordrhein-Westfalen (15) und Rheinland-Pfalz (8) erfasst und ausgewertet werden. Der Großteil dieser Lehrkräfte unterrichtet an Gymnasien (43) oder Gesamtschulen (20), während zehn an Haupt- oder Realschulen tätig sind. Deutsch ist das am häufigsten gelehrt Zweifach (19), gefolgt von Geschichte (15) und Englisch (10). Elf der teilnehmenden Lehrkräfte gaben an, Politik als Drittfach zu unterrichten. Darüber hinaus sind acht Lehrkräfte über den Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf gelangt. Ein Blick auf die Arbeitserfahrung der Teilnehmenden ergibt, dass mehr als ein Drittel der Lehrkräfte bereits seit über 20 Jahren im Beruf ist (27). Etwa die gleiche Zahl an Lehrkräften unterrichtet seit 10 bis 20 (23) oder 5 bis 10 Jahren (12). Nur wenige Lehrkräfte üben ihren Beruf erst seit 1 bis 5 Jahren (11) oder sogar weniger als einem Jahr (2) aus.



Die Lehrkräfte wurden zu Beginn der Untersuchung gebeten, sich mit verschiedenen Fragen zu ihrem tatsächlichen Fortbildungsverhalten auseinanderzusetzen. Die Antwortmöglichkeiten zu den Fragen waren vorgegeben. Zunächst wurde erfragt, über welche Informationswege sie in der Regel von Veranstaltungen erfahren. Als Informationsweg wurde am häufigsten die eigene Recherche genannt (44), aber auch die gezielte Ansprache durch Fortbildungsanbieter (32) sowie Aushänge in den Schulen (25) haben erhebliche Relevanz. Bezüglich der Teilnahmehäufigkeit in den vergangenen zwölf Monaten gaben die meisten Lehrkräfte an, mehr als drei Veranstaltungen besucht zu haben (35), während 14 Befragte an keiner Fortbildung teilgenommen hatten. Von den besuchten Veranstaltungen gab es in etwa zwei Drittel der Fälle Bezug zum Ankerfach der politischen Bildung. Die besuchten Fortbildungen wurden am häufigsten von den staatlichen Instituten (50), der eigenen Schule (58) oder externen Bildungsorganisationen (51) ausgerichtet. Themen der besuchten Veranstaltungen waren vorwiegend *Fachdidaktik* (54) und *Fachwissen in den*

Unterrichtsfächern (44), *Digitales Lernen* (48), *Methoden/Lehrformate* (46), sowie *Politische Bildung und Demokratiebildung* (49). Die Häufigkeit der Themennennungen im Rahmen tatsächlich besuchter Veranstaltungen stimmt weitestgehend mit den Themeninteressen der Lehrkräfte überein. Einzig die Themen *Politische Bildung und Demokratiebildung* (60 zu 49) sowie *Inklusion* (36 zu 16) wurden im Rahmen der Interessensabfrage deutlich häufiger ausgewählt als tatsächlich besucht. Im Rahmen einer anschließenden offenen Frage wurde zudem Fortbildungsbedarf zum Umgang mit Populismus, Extremismus und Rassismus angemeldet. Auch das Thema *Digitalisierung* – insbesondere mit Fokus auf KI und Fake News – wurde mehrfach benannt. Im Zuge der deskriptiven Betrachtung wurden Unterschiede zwischen den Lehrkräften gymnasialer und nicht-gymnasialer Schularten in der Teilnahmehäufigkeit deutlich. So besuchten die Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schularten in den vergangenen zwölf Monaten durchschnittlich mehr Veranstaltungen. Bei den Themenschwerpunkten, Themeninteressen und Themenbedarfen konnten allerdings keine Differenzen festgestellt werden.

Im zweiten Block der Befragung ging es um Merkmale von Fortbildungen, die den Lehrkräften wichtig sind, sowie um Faktoren, die sie an einer Teilnahme hindern. Hierfür wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* bewertet werden sollten. Die Antwortmöglichkeiten wurden in Anlehnung an andere Befragungen von Lehrkräften zu Fortbildungen (z. B. die beWirken-Umfrage aus dem Jahr 2022) ausgewählt und sind in ihrer Gänze ebenfalls in LF5 Annex nachzulesen. Die drei wichtigsten Qualitätsmerkmale sind für die Lehrkräfte demnach zu den Schulfächern passende didaktische und inhaltliche Inputs sowie der inhaltliche Tiefgang der Veranstaltung. Hindernisse an einer Teilnahme werden dagegen vor allem in fehlenden zeitlichen Ressourcen oder unpassenden Fortbildungsterminen, einer weiten Anreise und dem Mangel passender Angebote gesehen. Die benannten Qualitätsmerkmale und Hindernisse gleichen sich bei Lehrkräften aller Schularten grundsätzlich in der Reihenfolge ihrer wahrgenommenen Wichtigkeit bzw. Hinderlichkeit. In den absoluten Werten zeigt sich allerdings, dass Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schularten für die Qualitätsmerkmale, die sie insgesamt für wichtiger gehalten haben, höhere Skalenwerte vergeben haben. Ebenso haben sie die Hindernisse übergreifend als relevanter wahrgenommen und entsprechend auch für diese höhere Skalenwerte vergeben.

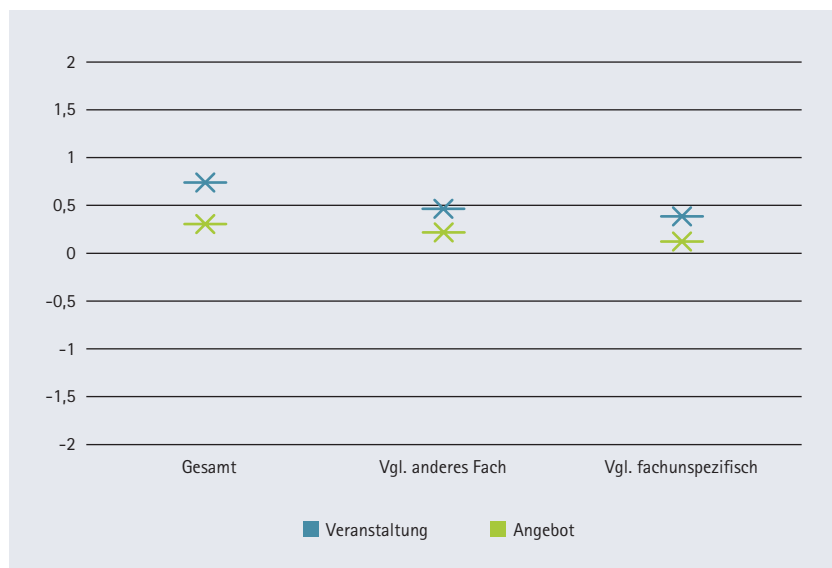
Im dritten Teil der Befragung ging es um die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den besuchten Veranstaltungen und dem Fortbildungsangebot an sich



sowie um die wahrgenommenen Wirkungen auf den eigenen Unterricht. Betrachtet man zunächst die Zufriedenheit mit Veranstaltungen und Angebot (erhoben auf einer fünfstufigen Skala von -2 = *sehr unzufrieden* bis 2 = *sehr zufrieden*), so herrscht im Mittel sowohl übergreifend als auch im Vergleich zum anderen Schulfach und dem fachunspezifischen Angebot tendenziell eher Zufriedenheit vor (Abb. LF5-1). Allerdings ist die Zufriedenheit mit den einzelnen Veranstaltungen durchweg höher als mit dem Angebot an sich. Darüber hinaus sind auch hier Unterschiede zwischen Lehrkräften gymnasialer und nicht-gymnasialer Schularten zu beobachten. Lehrkräfte, die an Gymnasien unterrichten, sind insgesamt unzufriedener als Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schularten. Beim Vergleich von fachspezifischen und fachunspezifischen Fortbildungsangeboten äußern sich Lehrkräfte an Gymnasien etwas unzufriedener mit dem fachlichen als mit dem übergreifenden Angebot. Zudem wird der Fortbildungsbesuch von den nicht-gymnasialen Lehrkräften auch als wirksamer wahrgenommen – dies steht vermutlich im Zusammenhang mit der häufigeren Teilnahme und der höheren Zufriedenheit. Ein weiterer Faktor könnte der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen sein, die bisher nicht erfasst wurden, aber in zukünftige Erhebungen aufgenommen werden sollten.

Betrachtet man diese Ergebnisse im Kontext der in den Indikatoren LF1, LF2 und LF3 dargestellten Tatsache, dass nur wenige schulartspezifische Veranstaltungen angeboten werden, ließe sich die These aufstellen, dass bei nicht-gymnasialen Lehrkräften ein grundsätzlich höherer Fortbildungsbedarf besteht oder das vorliegende Angebot besser zu nicht-gymnasialen Bedarfen passt. Allerdings spiegelt sich in dieser Umfrage kein Unterschied in den themenbezogenen Interessen und Bedarfen wider. Für weitere Untersuchungen dieser Diskrepanzen wäre die tiefergehende Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Lehrkräften aller Schularten nötig. Dieser Indikator soll auf den Bedarf einer solchen vertiefenden Umfrage hinweisen bzw. diese perspektivisch anstoßen. In der Weiterführung der Umfrage sollten Anpassungen in den Befragungselementen vorgenommen werden, um beispielsweise zu ermitteln, wie die Lehrkräfte die Erfüllung konkreter Qualitätsmerkmale bei dem fachspezifischen Fortbildungsangebot wahrnehmen. Obgleich nicht ausschließlich die Bedarfe der Lehrkräfte, sondern auch angebotsseitige Faktoren für die Ausgestaltung von Fortbildungen maßgeblich sein sollten, kann eine Ermittlung der Bedarfe dabei unterstützen, das Angebot anzupassen und seine Wirksamkeit zu erhöhen.

➤ **Abb. LF5-1** Mittlere Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen sowie mit dem Angebot an sich



Anmerkung: 2 = maximale Zufriedenheit, 0 = weder zufrieden noch unzufrieden, -2 = maximale Unzufriedenheit.

Datenquelle: eigene Befragung

Schließlich ergab die Befragung, dass die Lehrkräfte im Mittel sowohl Inhalte aus den Fortbildungen im Arbeitsalltag anwenden konnten als auch eine Verbesserung der Unterrichtsqualität in Folge ihrer Fortbildungsbesuche sehen. Befragt nach den Fortbildungsinhalten, die sie übertragen konnten, antworteten die Lehrkräfte, dass es sich dabei hauptsächlich um innovativere Methoden (wie z. B. Stationenlernen und Zukunftsszenarien) – insbesondere auch im digitalen Raum – sowie um Fachinhalte handelt.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der gewissen Selektivität der Auswahlmechanismen wie der Freiwilligkeit der Teilnahme, sind die Ergebnisse – analog zu den Befragungsergebnissen der Umfrage zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung – nicht repräsentativ. Dennoch weisen sie auf Potenziale zukünftiger großflächiger Befragungen hin und lassen erste Tendenzen in den Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Fortbildungen erkennen. Perspektivisch

kann eine Aufklärung über die Präferenzen von Lehrkräften zusätzlich zu den angebotsseitigen Inhalten dazu beitragen, das Angebot anzupassen und seine Wirksamkeit zu erhöhen.



Ausgewählte Ergebnisse

- Lehrkräfte, die an nicht-gymnasialen Schularten arbeiten, nehmen – trotz stärkerer Wahrnehmung von Fortbildungshindernissen – häufiger an Fortbildungsveranstaltungen teil, sind mit diesen zufriedener und nehmen den Fortbildungsbesuch als wirksamer wahr.

5.4 Indikatoren für den Quer- und Seiteneinstieg (LQS)

Quer- und Seiteneinstiege sind Möglichkeiten, eine Befähigung zur Lehrkraft zu erlangen, ohne den *klassischen* Weg der konsekutiven Lehrkräftebildung über das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst zu gehen. Während der Quereinstieg darauf abzielt, akademisch qualifizierte Personen ohne Lehramtsstudium über den traditionellen Vorbereitungsdienst auszubilden, bietet der Seiteneinstieg die Möglichkeit, diese Personen berufsbegleitend zu qualifizieren. Lehrkräfte im Seiteneinstieg treten also ohne vorherige Qualifizierung über einen Vorbereitungsdienst in den Schuldienst ein (KMK 2019b). Diese neuen Lehrkräfte werden von der KMK der Kategorie *sonstige unbefristete Lehrkräfte* zugeordnet. Sie werden als zentrales Instrument gegen den Lehrkräftemangel gehandelt, und sind in diesem Rahmen Bestandteil der „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ der SWK (2023). Notwendigerweise muss man sich dazu in jedem Bundesland an den jeweiligen Bedarfen orientieren, wobei darüber hinaus lokal weitere Bedingungen für die Ausschreibung von Quer- und Seiteneinstiegen existieren. Auch die Durchführungsmodalitäten sowie die personellen Voraussetzungen variieren im Detail zwischen den Bundesländern. Im Folgenden soll ein Überblick zu diesen Rahmenbedingungen geliefert werden, wobei nur der fachbezogene Quer- und Seiteneinstieg Berücksichtigung findet und nicht die Qualifizierung für eine weitere Schulart. Grundlage sind die amtlichen Dokumente der jeweiligen Bundesländer sowie die Übersicht zum Seiteneinstieg in den Schuldienst von Klaus Klemm (2023).

Grundsätzlich ist in jedem Bundesland ein Mangel an Lehrkräften im betroffenen Unterrichtsfach die Voraussetzung dafür, die Möglichkeit eines Quer- oder Seiteneinstiegs zu eröffnen. Darüber hinaus müssen sich in den Bundesländern Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen die Bewerbenden



zunächst auf eine für den Quer- oder Seiteneinstieg geöffnete Stelle an einer Schule bewerben, bevor sie an den entsprechenden Bildungsmaßnahmen teilnehmen können. Nicht in jedem Bundesland werden beide Qualifizierungswege angeboten. Tabelle L-3 veranschaulicht, in welchen Bundesländern welcher Einstieg möglich gemacht wird. Die spezifischen Ausgestaltungen dieser Wege variieren zusätzlich. In einigen Bundesländern sind neben dem (berufsbegleitenden) Vorbereitungsdienst je nach individuellen Voraussetzungen Zusatzqualifikationen notwendig. In Mecklenburg-Vorpommern wurde beispielsweise eine zusätzliche pädagogische Qualifizierungsreihe eingerichtet. Unter anderem in Schleswig-Holstein gibt es die Möglichkeit, ohne jegliche Art des Vorbereitungsdienstes direkt an den Schulen zu unterrichten.

Auch in den Voraussetzungen, die eine Person zu erfüllen hat, um über den Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf zu gelangen, gibt es bundeslandspezifische Unterschiede. In der Regel ist ein universitärer Abschluss auf Masterniveau nötig, doch es gibt einzelne Ausnahmen: in Sachsen ist z.B. teilweise auch ein Abschluss auf Bachelor-Niveau ausreichend, während in Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I in Ausnahmefällen auch eine fachspezifische Ausbildung mit Meisterprüfung genügt. Außerdem unterscheiden sich die Bundesländer nach Anzahl der studierten Fächer, die in den Schuldienst übertragbar sein müssen. Oftmals werden diese fehlenden Voraussetzungen dann als Nachqualifizierungsmaßnahmen Bestandteil des Quer- oder Seiteneinstiegs selbst.

➤ Tab. L-3 Einstiegsarten und individuelle Voraussetzungen in den 16 Bundesländern

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Art des Einstiegs																
Quereinstieg	X	X					X		X		X	X			X	X
Seiteneinstieg			X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X
Individuelle Voraussetzungen																
Universitärer Abschluss	X ₂	X ₁	X ₂	X ₂	X ₂	X ₂	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₁	X ₁	X ₁	X ₁
Berufserfahrung im Fach	X				X				X	X	X					
Berufserfahrung im Lehrberuf				X		X										
Pädagogische Eignung				X	X					X						

Tiefgestellt 1/2 = Anzahl der studierten Fächer, die in den Schuldienst übertragbar sind

Kursiv = nur im Falle eines Seiteneinstiegs erforderlich

Datenquelle: amtliche Dokumente der Länder und Klemm 2023

LQS1 – Inhalte der Ausbildung zum Quer- und Seiteneinstieg im Ankerfach der politischen Bildung

Um dem Mangel an Lehrkräften gezielt zu begegnen, bedarf es sowohl einer quantitativen Deckung der Lücke fehlender Lehrkräfte durch eine entsprechende Anzahl an Quer- und Seiteneinsteigenden als auch einer qualitativen Deckung fehlender pädagogischer sowie fachdidaktischer und -wissenschaftlicher Kenntnisse. Im Verlauf der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Quer- und Seiteneinsteigenden sollten das gleiche Wissensniveau und Level an Fähigkeiten erreicht werden, wie es bei Lehrkräften mit einer Fakultas im Ankerfach der politischen Bildung vorliegt. Um die (Un-)Gleichwertigkeit der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinreichend beurteilen zu können, bedürfte es umfassender Untersuchungen von Unterrichtsfähigkeit, pädagogischen Kompetenzen und Fachwissen. In einem ersten Schritt soll der Indikator zumindest das (un-)gleiche Vorliegen von Fachwissen überprüfen. Dazu werden die Ausbildungserfahrungen zu fachlichen und fachübergreifenden Inhalten im Verlauf der verschiedenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsstufen zwischen Lehrkräften mit und ohne (über die reguläre Lehrkräftebildung erworbene) Fakultas im Ankerfach der politischen Bildung verglichen.

Kennziffern

- subjektive Angaben zur Ausbildungserfahrung von Lehrkräften, die mit und ohne Fakultas das Ankerfach der politischen Bildung unterrichten, zu ausgewählten Themen politischer Bildung

Datenquellen

- Daten der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022



Als empirische Grundlage wurden Daten aus der Erhebung im Rahmen der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) aus dem Jahr 2022 herangezogen. Im Zuge dieser international vergleichenden Studie zur Politischen Bildung wurde unter anderem eine repräsentative Stichprobe von Lehrkräften ($n = 1012$), die in Nordrhein-Westfalen in der 8. Jahrgangsstufe ein Ankerfach der politischen Bildung unterrichten, vertiefend befragt (vgl. Abs u.a. 2024). Nur ein Teil dieser Lehrkräfte hatte das in Nordrhein-Westfalen angebotene Lehramtsfach Sozialwissenschaften studiert. Eine Skala der Befragung erschloss die Bildungserfahrung mit bestimmten Themeninhalten. Gefragt wurde, ob und wann die Lehrkräfte in verschiedenen Phasen ihrer Bildungsbiografie den Themen begegnet sind – bezogen auf 14 Themen, acht davon eher inhaltlich einschlägig (*Die EU, Globale Probleme, Verfassung und politische Systeme, Bürgerrechte und -pflichten, Aus- und Einwanderung, Weltgemeinschaft und internationale Organisationen, Wahlen und Abstimmungen, Menschenrechte*), sechs eher fachübergreifend (*Diversität und Inklusion, Konfliktlösung, Kritisches und unabhängiges Denken, Verantwortungsvolle Nutzung des Internets, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Umweltschutz und Nachhaltigkeit*). Die Antwortoptionen waren *Ja, im Lehramtsstudium; Ja, im Vorbereitungsdienst, in der Fort- oder Weiterbildung; Ja, während beidem; Nein*. Für die Darstellung wird die Option *Nein* gegenläufig dargestellt – es wurde also die Differenz zu 100 % berechnet, um darzustellen, inwieweit die Befragten insgesamt mit den Inhalten in Kontakt kamen.



Abbildung LQS1-1 erschließt, welche Anteile die verschiedenen Themenfelder nach den Berichten der Lehrkräfte in der Ausbildungserfahrung haben. Dabei wurde zum einen nach vorliegender Fakultas und zum anderen nach der Bildungsphase differenziert, in der die Bildungserfahrung gemacht wurde. Betrachtet man zunächst alle abgefragten Inhalte im Mittel, fällt auf, dass über alle Bildungsphasen hinweg Lehrkräfte mit einer Fakultas mehr Berührungspunkte mit den relevanten Themenfeldern angeben. Besonders im Studium fällt der Unterschied – wie zu erwarten – deutlich aus.

Differenziert man zusätzlich zwischen den beiden Themenfeldern (mit inhaltlichem Fachbezug/eher generische Themen), besteht die Diskrepanz zwischen Lehrkräften mit und ohne Fakultas besonders für das Themenfeld mit inhaltlichem Fachbezug. Zudem werden Lehrkräfte ohne Fakultas im Rahmen der Folgequalifizierung, also im Vorbereitungsdienst sowie in Fort- und Weiterbildungen, besonders selten mit den genannten Inhalten

➤ **Abb. LQS1-1** Anteil der berichteten Ausbildungserfahrung zu allen 14 abgefragten Themen (a), nur zu Themen mit inhaltlichem Fachbezug (b) und zu eher generischen Themen (c) der Lehrkräfte mit und ohne Fakultas im Fach Sozialwissenschaften differenziert nach Ausbildungsphase



Datenquelle: ICCS 2022, eigene Berechnung

konfrontiert – sowohl im Vergleich zu Lehrkräften mit Fakultas als auch im Vergleich mit der Bildungsphase Studium. Dabei wäre gerade für diese berufsbiografische Konstellation zu erwarten – und auch notwendig – dass fehlende Inhalte aus dem Studium kompensatorisch aufgearbeitet werden, um eine qualitativ angemessene Unterrichtsversorgung zu ermöglichen. In Bezug auf die generischeren Inhalte ist ein gegenläufiges Muster zu beobachten. Zwar sammeln Lehrkräfte mit Fakultas insgesamt auch etwas mehr Erfahrungen mit generischen Themen, allerdings scheint in diesem Fall das zuvor erwartete ausgleichende Muster zwischen Studium und Folgequalifikationen bei den Lehrkräften ohne Fakultas zu wirken.

Da die Berichte der Lehrkräfte subjektiv sind, lassen die Daten keine Aussagen über das tatsächliche Vorkommen der Inhalte im Ausbildungsverlauf zu. Dies ist allerdings für die Gruppen der Lehrkräfte mit und ohne Fakultas gleichermaßen der Fall, und daher bleiben die vergleichenden Aussagen zwischen beiden Gruppen in ihrer Validität bestehen.

Ungeachtet dessen haben die Ergebnisse des vorliegenden Indikators weitreichende Implikationen für den aktuellen Stand der politischen Bildung im Quer- und Seiteneinstieg einerseits sowie für perspektivisch vorzunehmende Veränderungen andererseits. So legen die Daten nahe, dass Quer- und Seiteneinsteigende im Vergleich zu Lehrkräften mit Fakultas inhaltlich mangelhaft vorbereitet werden. Dies wiederum lässt auf Defizite in der qualitativen Unterrichtsversorgung dieser Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung schließen, was sich mit anderen Befunden der ICCS (2024) deckt. Letztere zeigen beispielsweise, dass Lehrkräfte ohne Fakultas weniger responsiv für die Interessen Lernender sind und seltener versuchen, kontroverse Themen im Unterricht als solche zu behandeln (vgl. Ateş u. a. 2024; Hahn-Laudenberg / Abs 2024). Um das Ausmaß dieser Implikationen angemessen zu bewerten, sollte weiterhin betrachtet werden, wie viele Lehrkräfte ohne Fakultas zum Einsatz kommen und in welchem Umfang Schüler/-innen während ihrer Bildungsbiografie von diesen Lehrkräften unterrichtet werden. Außerdem sollten analoge Untersuchungen zu anderen Bundesländern durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob das skizzierte Phänomen allein für Nordrhein-Westfalen spezifisch ist. Dessen ungeachtet sollten die Erkenntnisse zur Situation in Nordrhein-Westfalen bereits dazu veranlassen, die aktuelle Ausbildung im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs zu überdenken und so umzugestalten, dass die mangelnde Unterrichtsversorgung sowohl quantitativ als auch qualitativ kompensiert werden kann.



Ausgewählte Ergebnisse

- Lehrkräfte ohne Fakultas berichten für alle Bildungsphasen, dass sie im Vergleich zu Lehrkräften mit Fakultas wenig Kontakt mit Inhalten aus dem Ankerfach der politischen Bildung haben. Diese Diskrepanz fällt für spezifisch fachliche Inhalte (z.B. die EU) deutlicher aus als für eher generische (z.B. Diversität und Inklusion).

LQS2 – Prävalenz von Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung

Der Anteil an Lehrkräften, die über den Quer- und Seiteneinstieg in den Schuldienst gelangen, kann für den jeweiligen Fachunterricht verschiedene Folgen haben. Grundsätzlich legt eine hohe Anzahl an Quer- und Seiteneinstiegen in einem Fach zunächst einen gewissen Mangel an *traditionell* ausgebildeten Fachlehrkräften nahe, der durch Quer- und Seiteneinsteigende kompensiert wird. Während der Unterrichtsbedarf dadurch auf quantitativer Ebene gedeckt sein sollte, ist fraglich, ob dies für die Unterrichtsqualität in gleichem Maße gilt. Man kann zwar nicht *per se* davon ausgehen, dass dadurch die Qualität reduziert wird. Gleichwohl zeigen die Rahmenbedingungen zum Quer- und Seiteneinstieg sowie der Indikator LQS1, dass unabhängig von den individuellen Qualitäten der Quer- und Seiteneinsteigenden keine hinreichende, strukturell institutionalisierte Qualifikation gewährleistet wird und somit eine geringere Unterrichtsqualität vermutet werden muss. Dies gilt in besonderer Weise für solche Seiteneinsteigende, die zudem keinen Vorbereitungsdienst durchlaufen haben (siehe Rahmenbedingungen zum Quer- und Seiteneinstieg). Darüber hinaus legen die im Indikator LQS1 erwähnten Befunde von Abs u.a. (2024) zumindest für das Land Nordrhein-Westfalen nahe, dass das Level fachlicher und (fach-)didaktischer Kompetenzen bei Quer- und Seiteneinsteigenden geringer ist. In Indikator LQS2 wird nun die gesamte Anzahl von Seiteneinstiegen im



Kennziffern

- Anzahl von Seiteneinstiegen im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik*

Datenquellen

- KMK-Statistiken zur Einstellung von Lehrkräften aus den Jahren 2011 bis 2022 (bis auf 2012 und 2018)

Ankerfach der politischen Bildung in den Jahren 2011 bis 2022 dargestellt, um auszumachen, wie sich die Relevanz dieser Qualifikationsprozesse entwickelt hat und inwiefern ein Risiko für die qualitative Unterrichtsversorgung vorliegen könnte. Ebenfalls relevant, aber hier nicht behandelt, ist die Frage, wie egalitär der Quer- und Seiteneinstieg ist, und zwar im Hinblick auf das Verhältnis von Ausbildungsaufwand und daraus resultierendem Ertrag (z.B. Bezahlung und langfristige Stellenperspektiven) für die Lehrkräfte selbst. Bei Lehrkräften, die ihre Fakultas auf dem klassischen Wege erwerben, könnte im Vergleich zu Quer- und Seiteneinsteigenden eine gewisse Dysbalance zwischen Kosten und Nutzen festgestellt werden.



Als Grundlage dienen die Daten der KMK zur Einstellung von Lehrkräften aus den Jahren 2011 bis 2022 (ohne die Jahre 2012 und 2018, für die keine Daten vorliegen). In den Berichten der KMK sind Angaben zu den „Einstellungen von sonstigen (unbefristeten) Lehrkräften in den öffentlichen Schuldienst nach Fächern“ enthalten, die weiterhin nach Bundesland differenziert sind. Unter die sonstigen (unbefristeten) Lehrkräfte werden all jene Lehrkräfte subsummiert, die (a) zwar über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau, nicht aber über die erste Lehramtsprüfung verfügen und auch keinen Vorbereitungsdienst absolviert haben, sowie (b) Lehrkräfte, die weder über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügen, noch den eigentlichen Vorbereitungsdienst absolviert haben. Dementsprechend handelt es sich per Definition um Seiteneinstiege in den Lehrberuf (siehe die Rahmenbedingungen zum Quer- und Seiteneinstieg). Auf fachlicher Ebene werden seitens der KMK Fächer und Fachverbünde differenziert. Für den Indikator steht das in den Daten der KMK benannte Fach *Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik* aus dem Fachverbund Gesellschaftswissenschaften im Fokus. Die Fachverbünde Gesellschaftswissenschaften (umfasst Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Gesellschaftslehre/Politik, Wirtschaft/Verwaltung/Recht sowie Pädagogik/Philosophie) und Naturwissenschaften (umfasst Biologie, Chemie, Physik und die Restkategorie andere naturwissenschaftliche Fächer) werden zusätzlich zur exemplarischen Differenzierung herangezogen. Neben dieser sowie der zeitlichen Differenzierungsebene werden in einem weiteren Schritt auch die Bundesländer gegenübergestellt. Außerdem wird der absoluten Zahl an Einstiegen zu einem jeweiligen Fach bzw. Fachverbund stets als Vergleich die Zahl aller Einstiege gegenübergestellt, um den zu vermutenden Einfluss der Stundentafelquoten auf die absolute Höhe der Bedarfe und somit auf die Zahl der Quer- und Seiteneinstiege auszugleichen.



Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Seiteneinstiege in den Jahren 2011 bis 2022 steigt deren Anzahl im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* sowohl absolut wie auch relativ beinahe stetig (Abb. LQS2-1). Zwar sind in der relativen Betrachtung auch fächerübergreifend an allgemeinbildenden Schulen stetig mehr Seiteneinstiege zu verzeichnen. Der Anstieg im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* liegt daher im allgemeinen Trend einer stabilen Aufwärtsbewegung, den auch das Teilsegment der Gesellschaftswissenschaften insgesamt spiegelt. Im Kontrast dazu verzeichnet allerdings das Teilsegment des naturwissenschaftlichen Fachverbundes zwar absolut betrachtet die höchsten Zahlen an Seiteneinstiegen, relativ jedoch eher einen Abwärtstrend. Es kann also auf Basis dieser Daten nicht universell von einer Zunahme an Seiteneinstiegen gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um einen Trend, der sich insbesondere im gesellschaftswissenschaftlichen Fachverbund insgesamt sowie im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* abspielt. Scheinbar liegt gerade für diese Fächer eine erhöhte Nachfrage nach Lehrkräften vor, was andersherum betrachtet auf einen zunehmenden Mangel an Lehrkräften und ein damit einhergehendes Defizit in der Unterrichtsversorgung hinweist.

Vergleicht man den Anteil an Seiteneinstiegen während der letzten vier Jahre des Betrachtungszeitraums in den einzelnen Bundesländern, so variieren die Muster der Anteile in den verschiedenen Jahren und Fächern bzw. Fachverbünden sowohl zwischen als auch innerhalb der Bundesländer stark (Abb. LQS2-2). Während in Bayern, Rheinland-Pfalz und im Saarland keine Seiteneinstiege berichtet wurden, bestand in Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein für das Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* ein ungebrochener Aufwärtstrend. In den Bundesländern Bremen, Hamburg und Sachsen ist ein solcher Trend dagegen nur für den naturwissenschaftlichen Fachverbund zu erkennen. Wie in den Vermerken der KMK zu den Daten abzulesen ist, sind diese Diskrepanzen auf die unterschiedlichen fachspezifischen Bedarfe zurückzuführen. Entlang der vorherigen Interpretation der Befunde kann also auch hier von einem tiefgreifenderen Lehrkräftemangel ausgegangen werden.

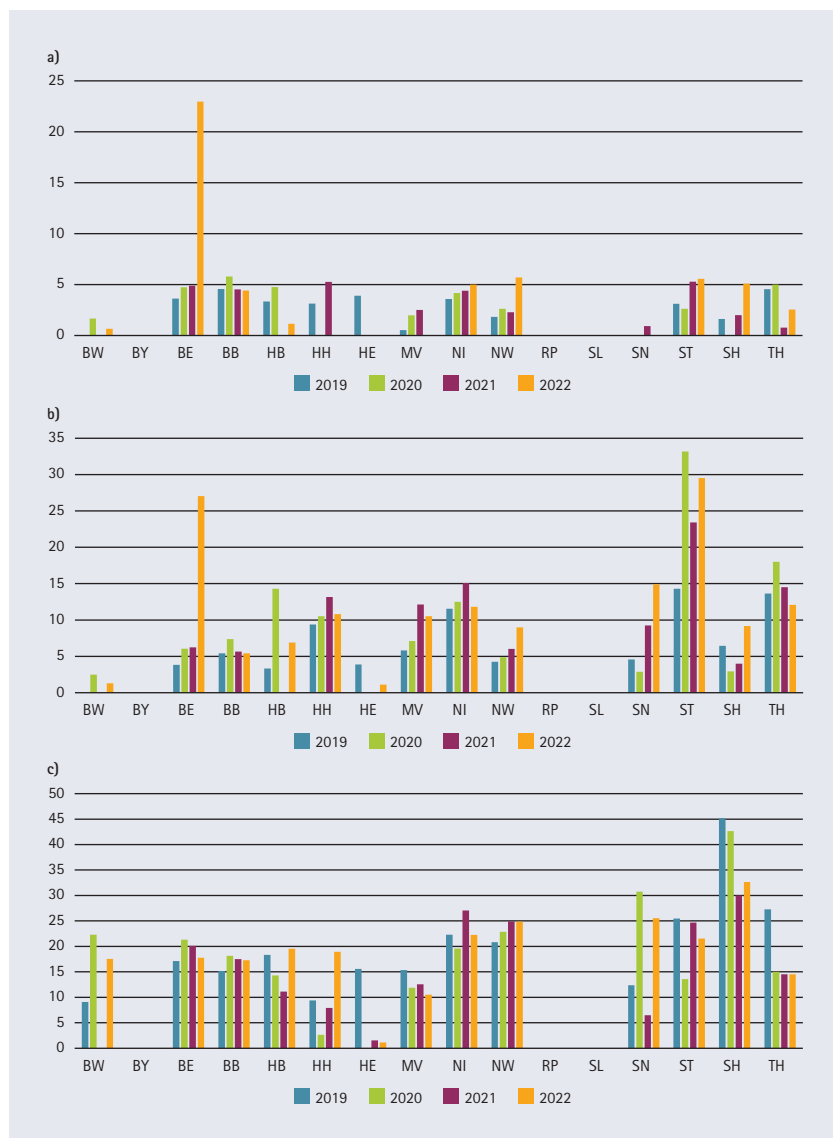
Die Ergebnisse legen einerseits nahe, dass in den Bundesländern, die einen Aufwärtstrend an Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung verzeichnen, die Versorgung mit Fachlehrkräften prekär ist, was durch Seiteneinstiege kompensiert werden soll. Diese Zunahme an unterrichtenden Seiteneinsteigenden weist zugleich auf drohende Qualitätsverluste des Unterrichts im Ankerfach der politischen Bildung hin. Um diese Annahmen durch

➤ **Abb. LQS2-1** Absolute Anzahl sowie relativer Anteil an Seiteneinstiegen deutschlandweit von 2011 bis 2022 (ohne 2012 u. 2018) im Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* (a), dem Fachverbund Gesellschaftswissenschaften (b) und dem Fachverbund Naturwissenschaften (c)



Datenquelle: KMK

➤ **Abb. LQS2-2** Anteil an Seiteneinstiegen von 2019 bis 2022 im Fach *Sozialkunde/ Gesellschaft/ Politik* (a), dem Fachverbund Gesellschaftswissenschaften (b) und dem Fachverbund Naturwissenschaften (c), differenziert nach Bundesländern



Datenquelle: KMK

Hinzunehmen weiterer Daten zu untermauern, wäre es zusätzlich erforderlich, die Anteile des fachfremd erteilten Unterrichts zu untersuchen (siehe Indikator S6). Außerdem wären die Unterrichtsausfälle in den Bundesländern von geradezu herausragender Relevanz. Denn es erscheint naheliegend, dass auch in anderen Bundesländern gravierende Mängel vorliegen, denen über die Entsendung fachfremder Lehrkräfte oder aber auch gar nicht begegnet wird. Eine Zunahme an Seiteneinstiegen könnte zudem als Indiz dafür angesehen werden, dass die fachspezifische Lehrkräfteausbildung (siehe hierfür auch den Ausblick des Indikators H6) in den betroffenen Bundesländern defizitär gestaltet ist und daher Nachwuchs ausbleibt.

Um diese Implikationen zu differenzieren und weitere Schlüsse zu ziehen, wären weitere Vergleichsdimensionen erstrebenswert. Zentral wäre zum einen die Differenzierung zwischen Quer- und Seiteneinstiegen, da sich diese – wie bereits erwähnt – qualitativ erheblich unterscheiden. Flächendeckende, nach Fächern differenzierte Datengrundlagen sind jedoch aktuell noch nicht verfügbar. Ebenso wäre eine Differenzierung nach Schularten wünschenswert, da sich hieraus Implikationen für die Egalität des Zugangs zu qualitativ hochwertiger politischer Bildung ableiten ließen. Hierzu liegen bislang ebenfalls nur vereinzelt Daten vor (z.B. aus Brandenburg, wo im Ankerfach der politischen Bildung 38 Seiteneinsteigende an Oberschulen, sechs an Gesamtschulen und neun an Gymnasien unterrichten). Auch mit Blick auf diese Desiderate bietet der Indikator in jedem Fall handlungsweisende Erkenntnisse für die Stärkung politischer Bildung, und zwar sowohl in der Lehrkräftebildung als auch – daraus abgeleitet – an den Schulen.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Zahl der Seiteneinstiege wächst für das Fach *Sozialkunde/Gesellschaft/Politik* in den Jahren 2011 bis 2022 sowohl absolut wie auch relativ beinahe stetig, wobei starke Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen.

5.5 Fazit

Die Synthese der Indikatoren, die im Bereich zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung verortet sind, bildet trotz zahlreicher Leerstellen eine tragfähige Grundlage, um erste bundeslandübergreifende Aussagen treffen und bildungspolitische Handlungsempfehlungen zur Stärkung politischer Bildung aussprechen zu können. Die vorgestellten Indikatoren verdeutlichen einerseits, dass ein langfristiges Monitoring politischer Bildung im Bereich der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung realisierbar ist. Andererseits legte die Arbeit an den Indikatoren erhebliche Desiderate offen, die bezüglich der aktuellen Datenerhebungen und -bereitstellungen bestehen. Diese Lücken und Bedarfe gilt es im Zuge eines zukünftigen langfristigen Monitorings zu (er-)füllen.

Die an die Hochschulausbildung anschließende Phase des Vorbereitungsdienstes ist durch ein übergreifendes Muster ausgeprägter Heterogenität bei den Bundesländern gekennzeichnet, und zwar in allen Belangen vom Umfang bis zu Prüfungsanteilen. Außerdem fallen die fachwissenschaftlichen sowie fachpraktischen Anteile der Ausbildung tendenziell (zu) gering aus, wobei dies nicht nur das Ankerfach der politischen Bildung betrifft, sondern auch das jeweilige Zweitfach. Darüber hinaus liegt trotz einer relativen Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich der Zahlen der Abschlüsse und der Neueinstiege in den Vorbereitungsdienst für das Ankerfach der politischen Bildung ein Abwärtstrend vor. Entsprechende Trends können sich an den Schulen in ansteigenden Anteilen fachfremd erteilten Unterrichts bemerkbar machen. Ein Aspekt, der hier zusätzlich relevant zu sein scheint, ist die in den Augen der angehenden Lehrkräfte geringe (gesellschaftliche) Wertschätzung des Faches, die neben anderen Faktoren auch dazu beitragen könnte, dass das Fach seltener als Ausbildungsfach gewählt wird. Bildungspolitische Bemühungen sollten also zum einen auf fachspezifischer Ebene anstreben, den institutionellen Stellenwert des Faches zu stärken. Auf übergreifender Ebene sollte die Organisation des Vorbereitungsdienstes zum anderen bundesweit koordiniert reflektiert werden, und zwar mit dem Ziel, die Vergleichbarkeit der Ausbildung und Abschlüsse zu erhöhen, ohne dabei individuelle lokale Gegebenheiten außer Acht zu lassen. Dies würde unter anderem Ortswechsel der Lehrkräfte vereinfachen.



Mit Blick auf die zukünftige Berichterstattung zur Phase des Vorbereitungsdienstes wird deutlich, dass es einen großen Bedarf an umfassenden fachspezifischen Daten gibt, die bisher fehlen. Beispielsweise werden keine Daten zum Unterricht durch angehende Lehrkräfte erhoben, die Aufschluss über die tatsächliche Zeitverteilung der erlernten Fächer geben könnten. Zur Anzahl angehender Lehrkräfte sowie deren Ausbildungserfolgen an sich gibt es zwar Daten, diese werden aber selten fachspezifisch berichtet. Um den Vorbereitungsdienst im Ankerfach der politischen Bildung perspektivisch in einem Monitoring weiter auszuleuchten, ist die Bereitstellung solcher Daten wesentlich.

Auch die Untersuchungen zur Praxis und zu den Bedingungen der Fortbildungen aktiver Politiklehrkräfte haben Defizite in der Angebotsorganisation offenbart. So wird das Angebot sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene nicht ausreichend responsiv auf Lehrkräftebedarfe und wissenschaftliche Befunde zur Wirksamkeit ausgerichtet. Vermutlich begründet dies wesentlich die bundesweit geringe Auslastung von Fortbildungsangeboten. Ein weiterer maßgeblicher Faktor dürfte die zeitliche Beanspruchung der Lehrkräfte sein. Es gibt einen Engpass in der Unterrichtsversorgung, der mit dem Lehrkräftemangel in Verbindung steht. Dies führt dazu, dass Lehrkräften die Teilnahme an Veranstaltungen erschwert wird, insbesondere an langfristigeren Veranstaltungsreihen, obwohl diese nachweislich die wirksamste Form der Lehrkräftefortbildung sind. Darüber hinaus können auch andere aktuelle Herausforderungen für Lehrkräfte Hindernisse für die (fachspezifische) Fortbildungsteilnahme ergeben. Dazu gehören zum Beispiel Flüchtlings- und Inklusionsklassen und die daraus resultierenden zusätzlichen pädagogischen Aufgaben für Lehrkräfte. Einerseits ist mit diesen eine erhöhte berufliche Be- und Auslastung der Lehrkräfte verbunden, die insgesamt eine Teilnahme an Fortbildungen erschwert. Andererseits ergeben sich aus der Aufgabe Fortbildungsthemen, die von Lehrkräften aufgrund ihrer Aktualität vorrangig gewählt werden. Die Situation ist komplex. Zwar könnten und sollten die Fortbildungsinstitutionen ihr Angebot responsiver gestalten, allerdings kann diese Gestaltung nur erfolgreich wirksam werden, wenn auch auf schulischer Seite Zugeständnisse zugunsten der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften gemacht werden. Fachübergreifend ist zudem anzumerken, dass vor allem das Fehlen einer Pflicht zur Teilnahme an Fortbildungen und einer klar etablierten beruflichen Lernkultur zentrale Probleme darstellen, die es institutionell zu beheben gilt. Neben einer Reform der institutionalisierten Organisation der Lehrkräftefortbildung – beispielsweise in Form verpflichtender Fortbildungstage oder

-wochen – könnte auch eine bessere Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in die Fortbildungsorganisation dazu beitragen, das Angebot für Lehrkräfte zu verbessern. Dies könnte über eine engere Zusammenarbeit mit den Schulen und staatlichen Fortbildungsinstituten erfolgen.

Analog zur Phase des Vorbereitungsdienstes bestehen auch bei der dritten Phase der Lehrkräftebildung datenbezogene Leerstellen, die zu füllen für die Qualitätssicherung zukünftiger Berichterstattungen wünschenswert wäre. Hier ist vor allem das Fehlen bzw. die fehlende Bereitstellung von Auslastungs- und Evaluationsdaten zu den einzelnen Veranstaltungen zu nennen. Darüber hinaus sollte zukünftig durch die verantwortlichen Institutionen eine differenzierte Erhebung und Ausschreibung von expliziten Weiterbildungsangeboten im Kontrast zu regulären Fortbildungsveranstaltungen erfolgen. Diese Abgrenzung beider Veranstaltungstypen würde deren differenzierte Aufnahme in die zukünftige Berichterstattung und somit eine genauere Darstellung und Auswertung des Angebots ermöglichen.

Einige der Befunde zur zweiten und dritten Phase der konsekutiven Lehrkräftebildung spiegeln sich in den Indikatoren zum Quer- und Seiteneinstieg wider. So herrscht auch hier in den Punkten Organisation und Prävalenz eine große Heterogenität zwischen den Bundesländern. Grundsätzlich jedoch tendiert der Bedarf nach Quer- und Seiteneinstiegen im Ankerfach der politischen Bildung stetig aufwärts, was eine Qualitätsverbesserung der aktuell gerade inhaltlich noch defizitär gestalteten Aus-, Fort- und Weiterbildung für angehende Lehrkräfte dringlich macht. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die für den Pilotmonitor entwickelten Indikatoren zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung Handlungsbedarfe sichtbar machen (können). Die langfristige Etablierung eines solchen Monitorings könnte gemeinsam mit einer umfänglicheren Bereitstellung und Erhebung der Daten noch aufschlussreichere Hinweise für konkrete, empirisch fundierte Handlungsoptionen liefern, um diese Bedarfe zu bearbeiten. Aber schon ausgehend von den Bedarfen, die im Rahmen des Pilotmonitors identifiziert werden konnten, besteht angesichts des grassierenden Lehrkräftemangels, der sich verfestigenden gesellschaftlichen Polarisierung und der wachsenden Bedeutung (rechts-)populistischer und -extremistischer Strömungen genug Anlass, die Organisation der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung zu optimieren. Hinweise auf Gelingensbedingungen liegen mit dem Politmonitor vor. Sie reichen von der Notwendigkeit, die teilweise sehr heterogenen Anforderungsprofile der Bundesländer zu harmonisieren, um bundeslandübergreifende Stellenwechsel zu erleichtern,



über die Steigerung der Responsivität hinsichtlich der Bedarfe von Lehrkräften bis hin zu der erforderlichen Verstärkung der Qualitätssicherung im Quer- und Seiteneinstieg. Nur so wird sich mittel- bis langfristig der Stellenwert des Ankerfachs der politischen Bildung steigern lassen. Außerdem besteht auch zur zweiten und dritten Phase erheblicher Verbesserungsbedarf bei der Datenerfassung und -berichterstattung, um zukünftige Bildungsberichte noch aufschlussreicher zu machen. Wie zu den anderen Ausbildungsphasen fehlt es vor allem an fachspezifischen sowie nach Einstiegswegen differenzierten Daten.

Letztlich belegt die Pilotierung einer durch ein Setting an Indikatoren gestützten Berichterstattung zur Lage der politischen Bildung zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung, dass ein langfristiges Monitoring (a) möglich und (b) zwingend notwendig ist. So sind einerseits erhebliche Datendesiderate benannt worden, die es dringend zu beheben gilt, um die allgemeine Qualitätssicherung zu fördern, und zwar zunächst unabhängig von der Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Berichterstattung verbessert werden kann. Andererseits wurden einige bildungs- und gesellschaftspolitische Baustellen offengelegt. Es ist zum einen notwendig, überfachlich an der inhaltlichen Qualität, an der organisatorischen Koordinierung und an der phasenübergreifenden Kohärenz der Lehrkräftebildung zu arbeiten – insbesondere mit Blick auf eine stärkere Responsivität und Adressatenorientierung. Zum anderen muss der Stellenwert des Ankerfaches der politischen Bildung als Ausbildungs- und Unterrichtsfach erhöht werden.

Literatur

- Abs, Hermann J./Anderson-Park, Eva (2020): Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 68, H. 2, S. 152–161.
- Abs, Hermann J./Costa, Jana/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 277–292.
- Ateş, Rukiye/Manzel, Sabine/Abs, Hermann J./Deimel, Daniel (2024): Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 257–276.
- Berens, Christoph (2022): Denkt man das Fach Gesellschaftswissenschaften konsequent bis zum Ende, kann es das Schulleben verändern. In: Wochenschau-Sonderausgabe: Gesellschaftswissenschaften, Jg. 73, H. 22s, S. 54–59.
- Bernholt, Andrea/Sorge, Stefan/Rönnebeck, Silke/Parchmann, Ilka (2023): Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. In: Unterrichtswissenschaft, H. 51, S. 99–121.
- Cao, Juan/Xia, Tian/Li, Jintao/Zhang, Yongdong/Tang, Sheng (2009): A density-based method for adaptive LDA model selection. In: Neurocomputing, H. 72 (7–9), S. 1775–1781.
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): Effective teacher professional development, Palo Alto/CA.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.) (2018): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der der Lehrkräftefortbildung. Teil 1, Berlin.
- Deveaud, Romain/SanJuan, Eric/Bellot, Patrice (2014): Accurate and effective latent concept modeling for ad hoc information retrieval. In: Document numérique, Nr. 17 (1), S. 61–84.
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich (Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Paper No. 9), Bielefeld.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann J. (2024): Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und Politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster/New York, S. 293–310.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London.
- Hauk, Dennis/Gröschner, Alexander/Rzejak, Daniela/Lipowsky, Frank/Zehetner, Gabriele/Schöftner, Thomas/Waid, Albin (2022): Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme

- an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 25, H. 6, S. 1325–1342. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5.
- Heinrich-Dönges, Anja (2021): Berufsbezogene Interessen. In: Heinrich-Dönges, Anja (Hrsg.): Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung. Integrierendes Rahmenmodell und empirische Befunde zur berufsbezogenen Interessenentwicklung, Wiesbaden, S. 121–177.
- Johannmeyer, Karen / Cramer, Colin (2021): Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 5, S. 1183–1204.
- Klemm, Klaus (2023): Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer, Berlin.
- Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, Opladen.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012, o.O. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Sachstand in der Lehrerbildung, o. O. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Allg-Bildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Zugriff: 06.11.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019), Berlin / Bonn. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019b): Einstellung von Lehrkräften 2018, Berlin. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_218_EvL_2018.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000, Bremen. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Sachstand Lehrerbildung, o.O. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stefan / Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV, Münster u.a.
- Kunz, Hagen / Uhl, Siegfried (2021): Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In: Peitz, Julia / Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst, Münster / New York, S. 15–27.

- Lipowsky, Frank / Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? – Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Criblez, Lucien / Bosse, Dorit / Hascher, Tina (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Immenhausen, S. 235–253.
- Lohse-Bossenz, Hendrik / Vogel, Markus (2021): Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst aus Sicht von angehenden Lehrkräften. In: Lohse-Bossenz, Hendrik / Rehm, Markus / Friesen, Marita / Seidenfuß, Manfred / Rutsch, Julianne / Vogel, Markus / Dörfler, Tobias (Hrsg.): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*, Münster / New York, S. 179–197.
- Massing, Peter (2021): Politische Bildung. In: Andersen, Uwe / Bogumil, Jörg / Marschall, Stefan, Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 8. Auflage, Wiesbaden, S. 736–743.
- Müller, Margaretha (2020): Perspektiven für die dritte Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In: Bohl Thorsten / Beck, Nina / Meissner, Sibylle (Hrsg.): Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education, Tübingen, S. 239–257.
- Reintjes, Christian / Thönes, Kathi V. / Winter, Isabelle (2023): Individuelle Professionalisierung durch die Ausbildungselemente Unterricht unter Anleitung und professionelle Lerngemeinschaften aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen. In: Porsch, Raphaela / Gollub, Patrick (Hrsg.): Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf, Münster / New York, S. 25–52.
- Richter, Dirk (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster / New York, S. 245–260.
- Richter, Eric / Richter, Dirk / Marx, Alexandra (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 21, H. 5, S. 1021–1043. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4.
- Richter, Eric / Marx, Alexandra / Huang, Yizhen / Richter, Dirk (2020): Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23, H. 1, S. 145–173. Verfügbar unter: doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x.
- Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?, Weinheim.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023a). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel, Bonn. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Zugriff: 07.10.2024).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023b): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Weiß, Sabine / Schramm, Simone / Kiel, Ewald (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 15, H. 3, S. 20.
- Weber, Birgit (2019): Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 10, H. 2, S. 11–42.



Valeriia Hulkovych, Patrik Geloneck,
Louise Ohlig, Monika Oberle

6. Außerschulische politische Bildung (A)



6.1 Einleitung

Als vierten Bildungsbereich fokussiert der Pilotmonitor die außerschulische politische Bildung in Deutschland. Non-formale Bildung¹ stellt eine wichtige Sozialisationsinstanz dar und hat das Potenzial, unterschiedliche Zielgruppen über lebenslange Lernprozesse hinweg zu erreichen. Neben ihrem Auftrag *sui generis*, allen in jedem Lebensalter Räume politischer Bildung zu eröffnen, birgt sie Chancen, formale Bildungsprozesse zu flankieren, zu ergänzen oder Kompensation für mangelnde formale Bildungsgelegenheiten zu schaffen. Im Folgenden wird sowohl die politische Jugendbildung als auch die politische Erwachsenenbildung in den Blick genommen.

Die außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland ist im Gesetz fest verankert: Demnach sind jungen Menschen „die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 Abs. 1 S. 1 u. 2 SGB VIII). Dabei wird außerschulische politische Bildung als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit ausgewiesen. Die Jugendarbeit wird von Verbänden, Gruppen, Initiativen der Jugend sowie anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe angeboten (§ 11 Abs. 2 SGB VIII).

Die Weiterbildungsgesetze (WBG) mehrerer Bundesländer weisen die Relevanz der politischen Erwachsenenbildung und deren Ziele explizit aus. So dient die Erwachsenenbildung laut Berliner WBG „der Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und sozialen Leben“, „unterstützt die Wahrnehmung gesellschaftlicher Rechte und Pflichten und liefert einen wichtigen Beitrag für die Zukunftsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft“ (§ 2 EBiG Berlin). Und

1 Non-formale Bildung umfasst organisierte, geplante und zielgerichtete Lernprozesse, die außerhalb des formalen Bildungssystems stattfinden. Sie dient der Förderung lebenslangen Lernens und kann eine Ergänzung oder Alternative zur schulischen und akademischen Bildung darstellen. Zwar können daraus Qualifikationen resultieren, diese sind jedoch in der Regel nicht formal anerkannt (Baumbast u. a. 2014; Council of Europe 2025; UNESCO 2012: 11–12).



das sächsische WBG formuliert: „Politische Weiterbildung soll die Fähigkeit zur Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten fördern und zu kritischer Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge befähigen. Sie soll zur Entwicklung toleranten Verhaltens gegenüber Andersdenkenden beitragen“ (§ 2 Abs. 3 WBG Sachsen).

Prominente Versuche, das Feld zu beschreiben, wurden von Lange (2010) und Kalina (2014) unternommen, die eine Bestandsaufnahme zur Situation politischer Bildung in Deutschland vorgelegt und dabei frei verfügbare Daten zu verschiedenen Bereichen politischer Bildung in einer Faktensammlung zusammengestellt haben. Seitdem sind keine ähnlichen bundesweiten Bestandsaufnahmen zur außerschulischen politischen Bildung erschienen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) enthält einen sehr wertvollen Fundus an Informationen zu Akteuren der demokratischen Kinder- und Jugendbildung und zu ihren Rahmenbedingungen. Statistische Daten werden darin allerdings nur vereinzelt detailliert aufbereitet. Eine instruktive Skizze der politischen Bildungslandschaft in Deutschland stellt die *Topografie der Praxis politischer Bildung* der *Fachstelle politische Bildung* dar, die einen breiten Überblick über die Landschaft der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eröffnet, allerdings keine Akteure ausweist (Transfer für Bildung 2023: o. S.).

Das Feld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung im föderalen Deutschland zeichnet sich durch eine hohe Vielfalt an Trägern aus, die sich strukturell unterscheiden und deren Präsenz sowie spezifische Konstellationen auch regional variieren. Diese Vielfalt erschwert es, das Feld zu beschreiben und trägerübergreifende bzw. vergleichbare Daten zu gewinnen. Ebenso variieren die im Feld vertretenen Konzepte politischer Bildung. Nicht immer ist es möglich, ein Verständnis von politischer Bildung im engeren Sinne (siehe Kap. 1.2) von Demokratiebildung als sozialem Lernen und Engagementförderung klar zu unterscheiden. Auch gibt es bedeutende Schnittmengen zwischen der außerschulischen politischen Bildung und benachbarten Feldern wie historischer, religiöser und kultureller Bildung, Medienbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Um das Feld mit den vorhandenen Ressourcen bearbeiten zu können, ist daher trotz der bestehenden Unschärfen eine begründete Eingrenzung erforderlich.

Zugang zur Erfassung des Bereiches

Um das Untersuchungsfeld möglichst aussagekräftig zu erfassen, nähert sich der Pilotmonitor dem Bereich außerschulische politische Bildung aus zwei Perspektiven: a) Er analysiert die öffentlichen Förderstrukturen und Fördermittel außerschulischer politischer Bildung, zunächst auf Bundes- und Landesebene; b) er beleuchtet Daten ausgewählter Kernakteure, die politische Bildung im engeren Sinne als eine ihrer zentralen Aufgaben begreifen oder sogar über einen entsprechenden gesetzlichen Auftrag verfügen.

Fördermittel der öffentlichen Hand sind eine wesentliche Ressource für Angebote der außerschulischen politischen Bildung. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Trägerbefragung, die im Rahmen der Forschung zum Pilotmonitor durchgeführt wurde (vgl. Indikator A3). Die Untersuchung der öffentlichen Förderstrukturen und -mittel ermöglicht dabei auch Hinweise auf Ausgaben für Maßnahmen politischer Bildung, die nicht von den hier beleuchteten Kernakteuren umgesetzt werden. Für den vorliegenden Pilotmonitor wurden der Bundeshaushalt sowie drei ausgewählte Landeshaushalte (Baden-Württemberg als ein westdeutsches Flächenland, Berlin als Stadtstaat und Sachsen als ein ostdeutsches Flächenland) für die Jahre 2018 bis 2022 analysiert (zur Begründung der Auswahl siehe Indikator A2). Eine solche Analyse war für die kommunale Ebene nicht möglich, da die kommunalen Haushalte nicht ausreichend detailliert angeben, welche Mittel sie für die Zwecke der politischen Bildung verplanen.

Im Rahmen der Forschung zum Pilotmonitor wurden zehn Kernakteure bzw. Kernakteursgruppen identifiziert, die nach ihrem Selbstverständnis politische Bildung im engeren Sinne als eine zentrale Aufgabe haben (eine Kurzvorstellung der ausgewählten Kernakteursgruppen findet sich in A0-1 Annex). Diese Kernakteursgruppen wurden in zahlreichen bilateralen Erhebungsinterviews und *Runden Tischen* als eine sinnvolle Auswahl für den Pilotmonitor bestätigt:

1. Bundeszentrale für politische Bildung
2. Landeszentralen für politische Bildung
3. Bildungszentren des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
4. Bundeswehr
5. Volkshochschulen
6. Jugendringe
7. Politische Stiftungen
8. Gewerkschaften bzw. gewerkschaftsnahe Träger

- 9. Konfessionelle Träger
- 10. Weitere freie Träger

Damit wurden für den Pilotmonitor außer(hoch)schulische Akteure ausgewählt, die politische Bildung im engeren Sinne als eine ihrer zentralen Aufgaben begreifen oder sogar den gesetzlichen Auftrag hierzu haben. Ein weiteres Auswahlkriterium war die Datenverfügbarkeit. Aus diesem Grunde wurden insbesondere Dachverbände fokussiert, so bei den Volkshochschulen, den Jugendringen, den konfessionellen Trägern und bei der Gruppe der weiteren freien Träger. Außerdem war es erforderlich, für die ergänzende eigene Trägerbefragung (siehe unten) eine systematische Auswahl zu treffen. Neben Mitgliedern des Dachverbands *Bundesausschuss Politische Bildung* (bap) wurden hierfür von der bpb anerkannte Träger (also auch solche, die nicht Mitglied des bap sind) angeschrieben. Die ausgewählten Kernakteure wurden in zahlreichen bilateralen Erhebungsinterviews und *Runden Tischen* mit Expert/-innen aus dem Feld (Wissenschaft und Bildungspraxis) als eine sinnvolle Auswahl für den Pilotmonitor bestätigt. Ergänzend zu dieser Fokussierung auf ausgewählte Kernakteure wurden die Finanzströme der öffentlichen Hand analysiert. Auf diesem Weg kam bspw. auch die Förderung von Mahn- und Gedenkstätten sowie das Bundesprogramm *Demokratie leben!* in den Blick. Zwar wurden nicht alle im Programm *Demokratie leben!* geförderten Akteure für den Pilotmonitor als Kernakteure ausgewählt. Die Trägerbefragung ergab jedoch, dass zahlreiche der untersuchten Träger auch über das Bundesprogramm gefördert wurden.

Selbstverständlich existieren im Feld der außerschulischen politischen Bildung jenseits der ausgewählten Kernakteure weitere, auch für die Untersuchung des Pilotmonitors grundsätzlich relevante Akteure. So leisten beispielsweise auch Gedenk- und Dokumentationsstätten, Erinnerungsorte, Museen, Theater, Bibliotheken, Jugendzentren und Seniorenkreise, politische Parteien, Migranten Selbstorganisationen, Wohlfahrtsverbände und Institutionen wie die freiwillige Feuerwehr bedeutende Beiträge zur politischen Bildung in Deutschland. Auch betreiben weitere freie Träger, die nicht in Dachverbänden organisiert und derzeit nicht durch die bpb anerkannt sind, politische Bildung im engeren Sinne. Darüber hinaus gibt es angrenzende Bildungsbereiche, wie Medienbildung oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die bedeutende Schnittmengen zur politischen Bildung aufweisen. Aufgrund begrenzter Ressourcen war im Rahmen dieser Studie jedoch eine Eingrenzung und Fokussierung erforderlich. Schließlich konnten auch zivilrechtliche Stiftungen (vgl. Kalina 2014: 23;

Lange 2010: 121–135) in ihrer doppelten Rolle als Fördergeber und Träger der außerschulischen politischen Bildung im Pilotmonitor nicht systematisch untersucht werden (Informationen zu den Aktivitäten ausgewählter Stiftungen finden sich in A0-2 Annex). Künftige Berichte können und sollten weitere Akteure berücksichtigen.

Um aussagekräftige Indikatoren zur Lage der außerschulischen politischen Bildung zu erstellen, werden verlässliche Daten benötigt. Der Pilotmonitor greift hierfür insbesondere auf frei verfügbare oder auf Anfrage bereitgestellte Daten zurück, wobei aus Ressourcengründen insbesondere Dachverbände oder anders organisierte Zusammenschlüsse relevanter Kernakteure der außerschulischen politischen Bildung im Fokus stehen, die einen Überblick über die politischen Bildungsaktivitäten ihrer Mitgliedseinrichtungen haben (bspw. *AdB*, *bap*, *Arbeit und Leben*, *DVV*, siehe unten). Ergänzt wird dieses Vorgehen durch eine eigene schriftliche, standardisierte Trägerbefragung mittels Online-Fragebogen sowie durch die Platzierung von Fragen in einer repräsentativen Umfrage unter der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland.

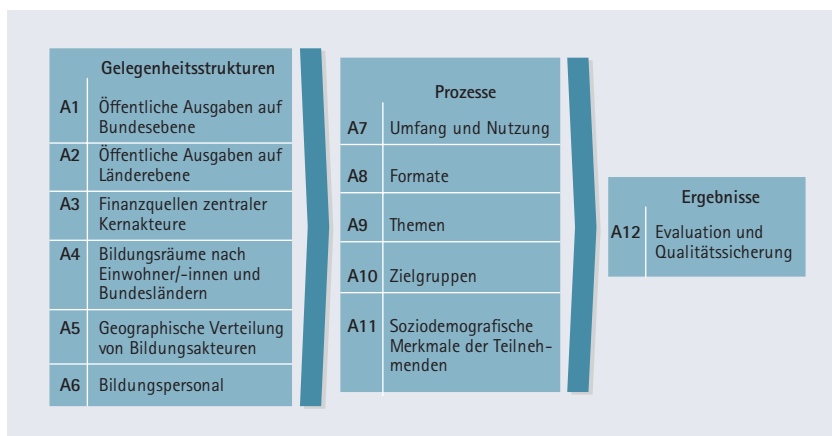
Verwendete Datenquellen für die Indikatorenerstellung

Im Folgenden werden 12 Indikatoren zum Bereich außerschulische politische Bildung in Deutschland (siehe Abb. A0) vorgestellt, die datengestützte Einblicke in die Dimensionen Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse geben. Zur Erstellung dieser Indikatoren wurden unterschiedliche Datenquellen herangezogen, um aussagekräftige Einblicke in den Bildungsbereich zu ermöglichen und eine Grundlage für eine künftige, umfassendere datengestützte Berichterstattung zur außerschulischen politischen Bildung zu legen. Dabei wurde hauptsächlich mit den im Feld vorhandenen, entweder frei verfügbaren oder durch das Projektteam erschlossenen Daten gearbeitet. Ergänzend wurden relevante, bislang nicht verfügbare Daten in eigenen Befragungen erhoben. Ähnlich wie in den anderen drei Bereichen des Pilotmonitors wurden die Daten für die Indikatoren primär für den Zeitraum von 2018 bis 2022 aufbereitet.

Jahresberichte der Bildungsträger

Viele Bildungsakteure veröffentlichen regelmäßig Berichte über ihre Bildungsarbeit, die wertvolle Einblicke in die Struktur und Zielsetzung der jeweiligen Einrichtung bieten. Es ist jedoch zu beachten, dass die Bildungsträger selbst

➤ **Abb. A0** Grafische Übersicht der Indikatoren im Bereich Außerschulische politische Bildung



entscheiden, welche Informationen in den Berichten enthalten sind. Da es keine einheitlichen Standards für die Erfassung dieser Berichte gibt, ist eine trägerübergreifende Analyse oder ein Vergleich der Daten oft schwierig und nicht immer sinnvoll. Dennoch bieten diese Berichte wichtige Informationen zu den Arbeitsschwerpunkten und Zielen der Einrichtungen.

Interne Daten der Träger

Im Rahmen der Forschung für den Pilotmonitor wurde festgestellt, dass eine Nachjustierung oder sogar Neuentwicklung des Berichtswesens einiger Träger erforderlich wäre, um eine aussagekräftige Analyse der politischen Bildungsaktivitäten im Rahmen einer wiederkehrenden datengestützten Berichterstattung zu ermöglichen. Die Daten verfügen häufig nicht über die notwendige Differenziertheit, um die Trägeraktivitäten im Bereich politische Bildung belastbar bzw. angemessen zu beschreiben. Daher wurden die Bildungsträger auch direkt kontaktiert und weitere (bislang unveröffentlichte) Daten angefragt, um im Pilotmonitor beispielhaft zu zeigen, welche Indikatoren auf Basis der verfügbaren Daten gebildet werden könnten.

Öffentliche Statistiken

Zur Bildung der Indikatoren wurden Daten aus der Weiterbildungsstatistik im Verbund und aus der Volkshochschulstatistik des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* sowie aus den Kinder- und Jugendhilfestatistiken verwendet. Außerdem wurden Daten aus dem Berichtswesen Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen analysiert und aufbereitet.

Eigene Erhebungen

Eigene Trägerbefragung zur Außerschulischen Politischen Bildung (TAPB)

Es erfolgte eine Online-Befragung von nicht-staatlichen Kernakteuren der außerschulischen politischen Bildung, um angesichts von Datenlücken und der großen Varianz verwendeter Kategorien trägerübergreifende Aussagen zu relevanten Fragen zu ermöglichen. Um angesichts der großen Vielzahl an freien Akteuren im Feld ein Sample systematisch auszuwählen, orientierte sich die Selektion zum einen am Kriterium der Mitgliedschaft im zentralen Dachverband der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, dem bap (siehe A0-1 Annex). Da manche, aber nicht alle politischen Stiftungen Mitglied des bap sind, wurden für einen besseren Einblick in Tätigkeiten dieser Akteursgruppe weitere politische Stiftungen in die Befragung aufgenommen. Schließlich ging der Fragebogen an alle weiteren Träger, die das Anerkennungsverfahren der bpb (vgl. bpb 2024) als Träger der politischen Bildung (siehe A0-1 Annex) erfolgreich durchlaufen haben. Um die Rücklaufquote besser einschätzen zu können und Detailanalysen für unterschiedliche Gruppen zu ermöglichen, erfolgte der Versand der anonymen Umfrage getrennt an drei Subgruppen: bpb-anerkannte Träger, politische Stiftungen sowie alle übrigen Mitglieder des bap.

Die Einladung zur Teilnahme an der anonymen Online-Befragung wurde im Sommer 2024 an 487 Akteure versandt. Die Befragung ging per E-Mail an sämtliche 219 von der bpb anerkannten Träger politischer Bildung (einschließlich Untereinrichtungen der anerkannten Dachverbände), an sechs politische Stiftungen (zur Auswahl siehe A0-1 Annex) sowie an die Mitglieder

(einschließlich Untereinrichtungen) des bap (262² Träger zusätzlich zu den von der bpb anerkannten Trägern und den politischen Stiftungen).

Über diese 487 Akteure hinaus wurden die Geschäftsstellen der 16 Landesjugendringe gebeten, einen separaten Fragebogen an ihre Mitgliedsverbände weiterzuleiten, wobei weder deren Gesamtzahl noch die Zahl der erfolgten Weiterleitungen sicher bestimmt werden können. Die Landesjugendringe wurden in dieser Pilot-Befragung berücksichtigt, da über deren politische Bildungsarbeit im engeren Sinne bislang sehr wenig Daten vorliegen. Vertiefende Analysen der hier erhobenen Daten können erste Einblicke in die Qualifikation des Bildungspersonals sowie in Themen oder Formate von Maßnahmen der politischen Bildung dieser Akteursgruppe gewähren und Ausgangspunkt für umfassendere Erhebungen in Kooperation mit den Landesjugendringen sein.

Der teilstandardisierte Fragebogen (siehe A0-3 Annex) bezog sich unter anderem auf die Anzahl der betriebenen Tagungsstätten, die Personalsituation, die Höhe des Haushalts im Jahr 2022 sowie die Finanzierungsquellen zur Förderung von Maßnahmen politischer Bildung und deren geschätzte Anteile, die Anzahl, Themen, Formate und Orte der im Jahr 2022 durchgeführten Veranstaltungen, die Zielgruppen sowie die verwendeten Evaluationsinstrumente. In der Befragung wurden überwiegend geschlossene Fragen verwendet, um den Aufwand für die Beantwortung zu reduzieren und zugleich eine Vergleichbarkeit der Antworten zu gewährleisten. Ergänzende offene Fragen ermöglichten es den Teilnehmenden, Anmerkungen und Erläuterungen hinzuzufügen. Deskriptive Analysen zu geschlossenen Fragen wurden in SPSS 29.0 durchgeführt, offene Antworten wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Der Rücklauf fiel mit 41,3 % (201 der 487 angeschriebenen Akteure, ohne Mitgliedsverbände der Landesjugendringe) angesichts der zeitlich begrenzten Öffnung des Fragebogens von vier Wochen relativ hoch aus. Inklusive Mitgliedsverbände der Landesjugendringe haben insgesamt 271 Träger an der Befragung teilgenommen: 95 von der bpb anerkannte Träger (davon 56 abgeschlossene und 39 teilweise ausgefüllte Befragungen), 100 weitere

2 An zwei Mitgliedsverbände des bap ist der Fragebogen versehentlich nicht versendet worden: den Bundesverband russischsprachiger Eltern e. V. sowie den Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. Inklusive deren Untereinrichtungen wurden damit in TAPB insgesamt 75 Einrichtungen nicht kontaktiert, die zum Zeitpunkt der Sample-Auswahl (Mai 2024) Mitglied des bap waren.

bap-Mitglieder (davon 50 abgeschlossen, 50 teilweise ausgefüllt), 6 politische Stiftungen (alle angefragten, davon 3 abgeschlossen, 3 teilweise ausgefüllt) sowie 70 Mitgliedsverbände der Landesjugendringe (davon 29 abgeschlossen, 41 teilweise ausgefüllt).

Befragung in Kooperation mit dem Deutschen Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval)

Der *DEval Meinungsmonitor* ist eine regelmäßig durchgeführte repräsentative Umfrage, welche die Einstellungen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland zu entwicklungspolitischen Fragen untersucht (vgl. DEval 2024). Für den Meinungsmonitor werden unterschiedliche Datenquellen genutzt, unter anderem durch das DEval konzipierte Erhebungen über das Meinungsforschungsinstitut *respondi*. In einer Kooperation zwischen dem Autorenteam und dem DEval wurden in die anonyme Online-Befragung für den DEval Meinungsmonitor für das Jahr 2024 vier Fragen aufgenommen, die Hinweise auf die Teilnahme der Befragten an Veranstaltungen zur politischen Bildung im Allgemeinen sowie zu Themen der Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit im Besonderen geben (siehe A0-4 Annex). Daten zu sozio-demografischen Hintergrundvariablen der Befragten in dieser repräsentativen deutschlandweiten Studie ermöglichen Aussagen dazu, wie häufig unterschiedliche Bevölkerungsgruppen an Veranstaltungen politischer Bildung teilnehmen.

6.2 Indikatoren

A1 – Öffentliche Ausgaben für außerschulische politische Bildung auf Bundesebene



Auch wenn Bildungspolitik vornehmlich Ländersache ist, existieren vielfältige Fördermöglichkeiten für Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung auf Bundesebene. Eine systematische Analyse öffentlicher Mittel kann die aktuellen Fördertitel des Bundes aufzeigen und die Entwicklungen der Etats verschiedener Einrichtungen darstellen. Bei der vertieften Analyse der Haushaltspläne aller Bundesministerien (vgl. BMF o.D.) hat sich jedoch herausgestellt, dass eine klare Zuordnung bzw. eindeutige Berechnung der jeweiligen ministeriellen Ausgaben für politische Bildung nicht möglich ist, da Haushaltsposten nicht hinreichend aufgeschlüsselt sind und einzelne Förderposten neben politischer Bildung auch andere Schwerpunktthemen (unter anderem historische und kulturelle Bildung oder Sportförderung) umfassen. Eine präzise Bezifferung der Ausgaben für politische Bildung auf Bundesebene ist daher im Rahmen dieses Pilotmonitors nicht realisierbar. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im vorliegenden Indikator daher die Höhe und Entwicklung von Ausgabenposten ausgewählter Ministerien dargestellt, durch die Maßnahmen der außerschulischen politischen Bildung finanziert werden. Der Fokus liegt auf

Kennziffern

- Höhe geplanter Ausgaben für außerschulische politische Bildung in Haushaltsposten verschiedener Ministerien auf Bundesebene

Datenquelle

- Bundeshaushalt



dem Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI)³ sowie dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), deren Haushalte mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Kinder- und Jugendplan zwei zentrale, auf Dauer angelegte Finanzposten für politische Bildungsmaßnahmen beinhalten. Außerdem werden die Haushalte des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS), des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) sowie des Auswärtigen Amtes (AA) beleuchtet. Diese Aufschlüsselung dient als Grundlage für weitergehende Detailstudien und als Anhaltspunkt für die Analyse chronologischer Entwicklungstrends.

Bundesministerium des Innern und für Heimat



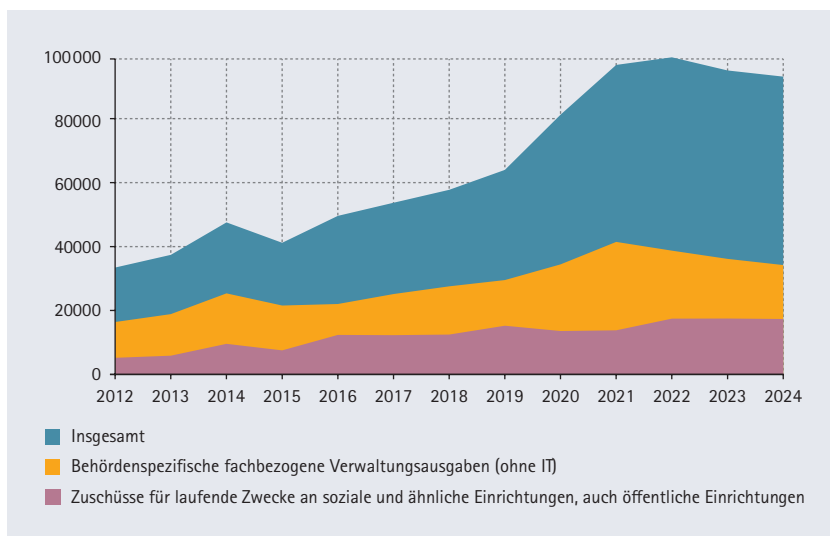
Die beiden Haushaltsposten, über die das BMI politische Bildung schwerpunktmäßig fördert, sind zum einen Globalzuschüsse für die parteinahen Stiftungen, zum anderen Mittel für die *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb), die als eine nicht rechtsfähige Bundesanstalt im Geschäftsbereich des BMI angesiedelt ist. Daneben bezuschusst das BMI die *Stiftung Mitarbeit*, welche sich als ein Selbsthilfewerk politisch verantwortungsbewusst handelnder Bürger/-innen in der politischen Bildungsarbeit engagiert, um Demokratie von unten zu entwickeln und politische Teilhabe zu stärken. Auch die *Deutsche Gesellschaft e. V.*, ein Verein, der sich in seiner Bildungsarbeit für Demokratie und Völkerverständigung einsetzt, wird vom BMI finanziell unterstützt.

Der Haushalt der bpb enthält sowohl Mittel für eigene Bildungsarbeit als auch Mittel zur Förderung weiterer Träger. Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass die geplanten (Soll-)Ausgaben für die bpb von 2015 bis 2022 kontinuierlich anstiegen, ab 2023 erfolgten jedoch Kürzungen des Etats von insgesamt 100,46 Mio. Euro im Jahr 2022 auf 96,18 Mio. Euro. Allerdings entspricht die Förderung der bpb seit 2016 stets einem Anteil von 0,02 % des Gesamthaushalts des Bundes, auch wenn die Jahressummen variieren. Der Anteil der bpb-Mittel am Haushalt des BMI wiederum variiert von 0,62 % (2012) über 0,82 % (2014) und 0,41 % (2018) bis 0,72 % im Jahr 2024.

Bei der Analyse der Mittel der bpb ist es wichtig anzumerken, dass die ca. 12 Mio. Euro jährlich umfassende Finanzierung des Bundesprogramms *Zusammenhalt durch Teilhabe* (ZdT), welches seit 2010 durch das BMI bereitgestellt

3 Landes- wie Bundesministerien sind im Text nach ihren Bezeichnungen im jeweiligen Untersuchungszeitraum benannt.

► **Abb. A1-1** Etat der Bundeszentrale für politische Bildung, Soll 2012–2024, in Tsd. Euro



Datenquelle: Bundeshaushaltsplan der jeweiligen Jahre, Kapitel 0635 (Bundeszentrale für politische Bildung), dort differenziert Titel 532 02 (Behördenspezifische fachbezogene Verwaltungsausgaben (ohne IT)), Titel 684 02 (Zuschüsse für laufende Zwecke und ähnliche Einrichtungen, auch öffentliche Einrichtungen), Soll des jeweiligen Jahres.

wird, erst seit dem Jahr 2020 über den bpb-Haushalt erfolgt. Diese Umstrukturierung des BMI-Haushalts bedingt den außergewöhnlich großen Anstieg des Gesamthaushalts der bpb im Jahr 2020 teilweise. Die Ausgaben für die bpb-eigene Bildungsarbeit (beispielsweise Herstellung eigener Schriften, Entwicklung und Bereitstellung besonderer Angebote zur inklusiven politischen Bildung, zur politischen Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie von bildungsfernen Zielgruppen) finden sich im Haushaltsposten *Behördenspezifische fachbezogene Verwaltungsausgaben* (Titel 532 02), der sich im Jahr 2022 auf 35,52 Mio. Euro belief. Dieser Haushaltsposten beinhaltet in Teilen auch die Förderung von Modellprojekten, die sowohl als Förderung Dritter – außerhalb des eigentlichen Fördertitels (siehe dazu genauer unten) – als auch als Teil der bpb-eigenen Bildungsarbeit betrachtet werden

können.⁴ Wie der Gesamthaushalt der bpb ist auch dieser Haushaltsposten unabhängig von der Integration der Mittel für ZdT von 2016 bis 2022 kontinuierlich gestiegen. Ab dem Jahr 2022 ist jedoch ein Rückgang zu verzeichnen.

Die Förderung freier Träger politischer Bildung speist sich aus dem Haushaltsposten *Zuschüsse für laufende Zwecke an soziale und ähnliche Einrichtungen* (Titel 684 02). Darunter fallen einerseits die Richtlinienförderung⁵ der von der bpb anerkannten Träger, andererseits wiederum weitere Teile der Modellförderung von Projekten außerhalb der Förderrichtlinien. Die Höhe dieses Haushaltspostens betrug 17,56 Mio. Euro im Jahr 2022. Der niedrigste Wert lag im Jahr 2012 bei 5,12 Mio. Euro, und der Höchstwert wurde im Jahr 2023 mit 17,64 Mio. Euro erreicht. Der Anteil am Etat der bpb variierte über die Jahre erheblich: Im Jahr 2014 erreichte er den höchsten Wert von 20,02 %, während im Jahr 2021 der Anteil mit 14,15 % am geringsten ausfiel. Im Jahr 2022 lag der Anteil geplanter Ausgaben bei 17,48 % des bpb-Budgets.

Seit dem Jahr 2020 erfolgt wie bereits erwähnt die Förderung des Bundesprogramms ZdT über den Titel 686 01: *Förderung von Projekten für demokratische Teilhabe und gegen Extremismus* im Haushalt der bpb (Soll 2020, 2021: je 12 Mio. Euro, Soll 2022: 12,70 Mio. Euro, Soll 2023: 10,82 Mio. Euro, Soll 2024: 12,48 Mio. Euro). Das BMI hat das Programm seit 2010 mit dem Ziel aufgelegt, Vereine und Verbände bei der Finanzierung von Projekten zu unterstützen, die bürgerschaftliches Engagement fördern und zu einem lebendigen und demokratischen Miteinander beitragen. Außerdem wird ein besonderer Fokus auf die Förderung ländlicher und strukturschwacher Gegenden in Deutschland gelegt. Gefördert werden Maßnahmen in drei Programmbereichen: Demokratische Praxis in Vereinen und Verbänden stärken, gesellschaftlichen Zusammenhalt vor Ort gestalten sowie Modellprojekte zur Stärkung von Teilhabe und Engagement.⁶ Weitere relevante Posten im Haushalt waren der Zuschuss von

4 Um im Rahmen des Pilotmonitors die Nachvollziehbarkeit der Darstellungen zum Bundeshaushalt zu garantieren, wurde auf eine weitergehend differenzierende Betrachtung von Mitteln für die Modellförderung in Abgrenzung zu den Mitteln für die Regelförderung (siehe unten) verzichtet.

5 Siehe Richtlinie zur Anerkennung und Förderung von Veranstaltungen der politischen Bildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung, 04.09.2023, GMBI 2023, Nr. 44, S. 962–965.

6 Siehe Angaben des Programms zu den Fördermöglichkeiten sowie die Förderrichtlinie 2025–2030. Verfügbar unter: www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/foerderung/143864/foerdermoeglichkeiten (Zugriff: 14.04.2025).

6,5 Mio. Euro im Jahr 2021 für Investitionen zur Umsetzung des Ausstellungskonzepts zur Boeing 737-200C *Landshut* in Friedrichshafen sowie ein Zuschuss von 1,5 Mio. Euro im Jahr 2022 für Investitionen zur Umsetzung des *Lernorts Weiße Rose*.

Die bpb beschäftigt mit Stand Februar 2025 rund 450 Mitarbeiter/-innen, die in 12 Fachbereichen, 3 Projektgruppen sowie einer Stabstelle und sechs Verwaltungsreferaten an drei verschiedenen Standorten tätig sind: Für die Entgelte der Arbeitnehmer/-innen waren im Jahr 2022 insgesamt 10,42 Mio. Euro vorgesehen. Darüber hinaus wurden weitere 616 000 Euro für Entgelte von befristet Beschäftigten sowie sonstige Beschäftigungsentgelte (z.B. für Auszubildende) und Aufwendungen für nebenberuflich und nebenamtlich Tätige eingeplant. Für die Bezüge und Nebenleistungen der planmäßigen Beamtinnen und Beamten wurden im Jahr 2022 insgesamt 10,42 Mio. Euro veranschlagt. Die bpb verfügte damals (Stand 31.12.2022) über 261 Tarifbeschäftigte (inklusive befristet Beschäftigter, Auszubildender und Volontärinnen und Volontäre) sowie 114 Beamtinnen und Beamte.

Neben den Mitteln für die bpb enthält der BMI-Haushalt Fördermittel für die außerschulische politische Bildung im Bereich *Heimat, Gesellschaft und Verfassung*. Ein bedeutender Posten ist der Globalzuschuss zur gesellschaftspolitischen und demokratischen Bildungsarbeit, in dem die Förderung parteinaher Stiftungen vorgesehen ist (Soll 2014–2017: je 115,96 Mio. Euro, 2018–2020: je 131,96 Mio. Euro, 2021: 140,96 Mio. Euro, ab dem Jahr 2022: 148 Mio. Euro). Die Konrad-Adenauer-Stiftung hat im Jahr 2022 und damit ein Jahr vor Verabschiedung des StiftFinG (vgl. A0-1 Annex) 45,6 Mio. Euro, die Friedrich-Ebert-Stiftung 41,32 Mio. Euro, die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit 16,35 Mio. Euro, die Rosa-Luxemburg-Stiftung 15,77 Mio. Euro, die Heinrich-Böll-Stiftung 15,58 Mio. Euro und die Hanns-Seidel-Stiftung 13,39 Mio. Euro erhalten.

Außerdem gewährt das BMI finanzielle Unterstützung an weitere Institutionen, die unter anderem zur Förderung der politischen Bildung beitragen. Die *Deutsche Stiftung für Engagement und Ehrenamt* fungiert primär als Anlaufstelle für gemeinnützige Organisationen und Vereine, die sich mit dem Thema Ehrenamt beschäftigen (Soll-Ausgaben ab dem Jahr 2021: jährlich 10 Mio. Euro). Die *Stiftung Mitarbeit* verfolgt das Ziel, durch überparteiliche Bildungsarbeit die Demokratieentwicklung von der Basis aus zu unterstützen und die politische Partizipation aller in Deutschland lebenden Personen zu stärken (Stiftung Mitarbeit 2024) (Titel 685 11-144, 1.2, Soll 2022: 740 000 Euro). Die *Deutsche Gesellschaft e. V.*

setzt sich in ihrer Bildungsarbeit für Demokratie und internationale Verständigung ein (Titel 685 11-144, Nr. 1.1, Soll 2022: 485 000 Euro).

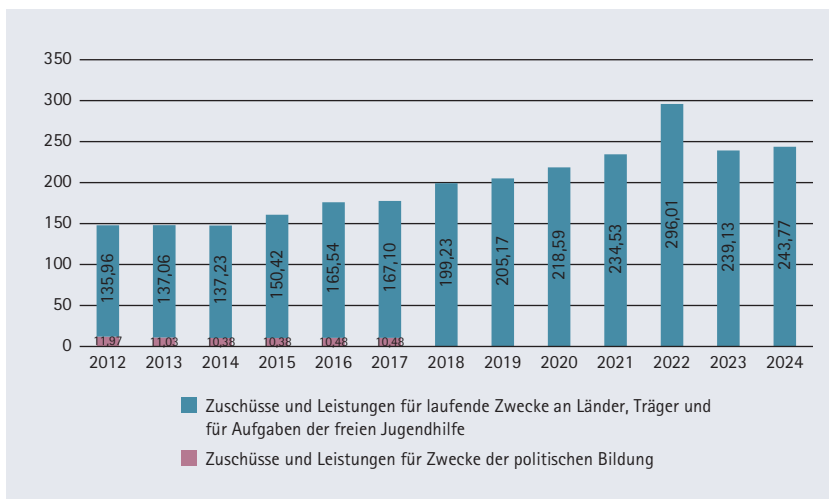
Fördermittel für politische Bildung können darüber hinaus in weiteren Posten des BMI-Haushalts enthalten sein, wie zum Beispiel *Untersuchungen und Aufklärung über innenpolitische Grundsatzfragen sowie Förderungen innenpolitischer Maßnahmen* (Titel 532 14-029, Soll 2022: 3,86 Mio. Euro). Außerdem sind Finanzmittel für Dialog- und Begegnungsformate im Titel *Gleichwertige Lebensverhältnisse* (Titel 532 15-013, Soll 2022: 3 Mio. Euro) enthalten. Die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse war ein Handlungsfeld der damaligen Bundesregierung (vgl. BMI o.D.) und konkretisierte sich über den physischen und funktionalen Zugang zu Einrichtungen und Dienstleistungen der Daseinsvorsorge in unterschiedlich strukturierten ländlichen Räumen und Verdichtungsräumen. Ein weiterer Zuschuss ist für die Förderung der jüdischen Gemeinschaft, der christlich-jüdischen Zusammenarbeit sowie des interreligiösen und interkulturellen Dialogs vorgesehen (Soll 2022: 23,14 Mio. Euro).

Im Bereich *Integration und Migration, Minderheiten und Vertriebene* bilden die Mittel für die Integrationskurse mit rund 675 Mio. Euro (Titel 684 12-219, Soll 2022) den Ausgaben Schwerpunkt. Der Integrationskurs besteht aus 600 bis 900 Stunden Sprachunterricht und 100 Stunden Orientierungskurs. Der Orientierungskurs dient „der Vermittlung von Werten, die in Deutschland bedeutsam sind, sowie Kenntnissen der Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland“ (Vorbemerkung Kapitel 06 Bundeshaushaltsplan 2022: 43), sodass Inhalte auch als politische Bildung identifiziert werden können.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Im Hinblick auf politische Bildung berücksichtigt das *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) in seinem Haushalt vor allem Maßnahmen der Kinder- und Jugendpolitik (Kapitel 1702). Die Schlüsselrolle kommt hierbei dem *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (KJP; bis 1993 Bundesjugendplan) zu, der als Fördertopf der Bundesregierung für die politische und kulturelle Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland fungiert. Des Weiteren bilanziert der Haushalt *Maßnahmen zur Stärkung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie* (Titel 684 04-165). Schließlich verantwortet das BMFSFJ politische Bildung im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes: Alle Freiwilligen müssen während ihres Dienstes an einem entsprechenden Seminar teilnehmen, das in der Regel das *Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben* (BAFzA) anbietet.

► **Abb. A1-2** Zuschüsse und Leistungen für laufende Zwecke an Länder, Träger und für Aufgaben der freien Jugendhilfe, in Mio. Euro, 2012-2024 (Soll)



Anmerkung: Zuschüsse und Leistungen für Zwecke der politischen Bildung werden ab 2018 nicht mehr getrennt ausgewiesen.

Datenquelle: Bundeshaushaltsplan der jeweiligen Jahre, Kapitel 1702 (Kinder- und Jugendpolitik), dort differenziert Titel 684 04-165 (Zuschüsse für laufende Zwecke und ähnliche Einrichtungen, auch öffentliche Einrichtungen).

Das BMFSFJ hat im Jahr 2022 ein finanzielles Volumen in Höhe von 1,02 Mrd. Euro für die Kinder- und Jugendpolitik veranschlagt (Soll 2024: 600,4 Millionen Euro). Dabei hat der Kinder- und Jugendplan (KJP) des Bundes ein besonderes Gewicht als Form der Anregung und Förderung der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene auf der Grundlage des Achten Buches Sozialgesetzbuch (siehe Abb. A1-2). Hierfür standen im Jahr 2022 296 Mio. Euro zur Verfügung. Aus Abbildung A1-2 ist ersichtlich, dass damit seit 2012 ein Höchstwert erreicht wurde, der in den beiden folgenden Jahren auf 239,13 Mio. Euro (2023) bzw. 243,77 Mio. Euro (2024) zurückging.

Im Jahr 2012 wurden 11,97 Mio. Euro für Zwecke der politischen Bildung zugewiesen, was 8,09 % der Zuschüsse und Leistungen für laufende Zwecke an Länder, Träger und Aufgaben der freien Jugendhilfe entsprach. Ab 2013 sanken die für Zwecke politischer Bildung zugewiesenen Mittel kontinuierlich (sowohl in absoluten Zahlen als auch prozentual). 2017 standen 9,48 Mio. Euro

für Maßnahmen politischer Bildung zur Verfügung, was 5,34 % des Kinder- und Jugendplanes entsprach. Seit dem Jahr 2018 werden die Ausgaben für politische Bildungsarbeit nicht mehr gesondert ausgewiesen, daher kann deren Anteil seither nur geschätzt werden.

Ein weiterer finanzieller Schwerpunkt des BMFSFJ bei der Förderung politischer Bildung sind die *Maßnahmen zur Stärkung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie*, für die im Jahr 2022 183,5 Mio. Euro vorgesehen waren, was einem Anteil von 17,97 % der BMFSFJ-Ausgaben für Kinder- und Jugendpolitik entspricht (Titel 684 04-165, Soll 2024: 200 Mio. Euro). Die Umsetzung dieser Maßnahmen erfolgt über das Bundesprogramm *Demokratie leben!* (Soll 2022: 165,5 Mio. Euro) und das Programm *Menschen stärken Menschen* (Soll 2022: 18 Mio. Euro). Das Bundesprogramm *Menschen stärken Menschen* unterstützt seit 2016 Patenschaften, in denen sich Menschen für andere Menschen einsetzen und persönliche Beziehungen Türen zu gleichberechtigter Teilhabe öffnen sollen.

Das Bundesprogramm *Demokratie leben!* dient seit 2015 zur Implementierung der Strategie der Bundesregierung zur Prävention gegen Extremismus und zur Förderung der Demokratie.⁷ In der zweiten Förderphase (2020–2024) wurden drei Handlungsfelder bearbeitet: die Förderung der Demokratie, die Gestaltung der Vielfalt und die Prävention von Extremismus. Gleichzeitig ist die Arbeit in vier Handlungsbereiche unterteilt:

- Handlungsbereich Kommune: In diesem Bereich werden Städte, Landkreise und kommunale Zusammenschlüsse in Partnerschaften für Demokratie unterstützt.
- Handlungsbereich Land: Das Programm fördert die Arbeit von Landes-Demokratiezentren in jedem Bundesland. Diese Zentren stärken Demokratie und Vielfalt, indem sie alle relevanten Akteure vernetzen und lokale Angebote wie mobile Beratung, Opfer- und Betroffenenberatung sowie Distanzierungs- und Ausstiegsberatung koordinieren.
- Handlungsbereich Bundesebene: *Demokratie leben!* bündelt Kompetenzen, um die Zusammenarbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen zu stärken.

7 Siehe S. 1 der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung aus dem Jahr 2016, hrsgg. von BMFSFJ und BMI. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratieforderung-data.pdf> (Zugriff: 16.04.2025).

- Förderung von Modellprojekten: Diese Projekte sind in den Handlungsfeldern Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention angesiedelt. Ein Innovationsfonds ermöglicht es, kurzfristig auf aktuelle demokratiefeindliche Entwicklungen zu reagieren.

Die administrative Umsetzung des Bundesprogramms erfolgt durch die Regiestelle *Demokratie leben!* beim BAFzA (BMFSFJ o.D.). Obwohl die geförderte Bildungsarbeit von hoher gesellschaftlicher Bedeutung ist, können nicht alle Inhalte als politische Bildung im engeren Sinne verstanden werden. Auf Basis der Haushaltsdaten ist es nicht möglich, den genauen Mittelumfang zu bestimmen, der im Rahmen des Bundesprogramms in politische Bildung im engeren Sinne fließt. Wie die Ergebnisse der Trägerbefragung TAPB allerdings belegen, ist *Demokratie leben!* eine bedeutende Finanzquelle der befragten Kernakteure politischer Bildung (vgl. A3).

Darüber hinaus fördert der Bund über das BMFSFJ gemäß § 83 Absatz 1 SGB VIII die überregionale Tätigkeit der Jugendorganisationen der politischen Parteien im Bereich der Jugendarbeit (Titel 684 05-261). Seit dem Jahr 2022 sind jährlich 4,2 Mio. Euro für Zuschüsse an Jugendorganisationen politischer Parteien vorgesehen. Zusätzlich finanziert das BMFSFJ verschiedene Maßnahmen von bilateralen Jugendwerken, darunter das Deutsch-Französische (Titel 686 07-261, Soll 2022: 13,51 Mio. Euro), das Deutsch-Polnische (Titel 686 08-261, Soll 2022: 7 Mio. Euro), das Deutsch-Griechische (Titel 686 05-261, Soll 2022: 3 Mio. Euro) und das Deutsch-Israelische (Titel 686 05-261, Soll 2022: 1 Mio. Euro) Jugendwerk. Die *Deutsche Stiftung für Engagement und Ehrenamt* (DSEE) erhält ebenfalls Zuschüsse: Neben Mitteln des BMI und des *Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft* sind auch 20 Mio. Euro (Kapitel 1703, Titel 685 11-290, 10 Millionen ab dem Jahr 2023) aus dem BMFSFJ-Etat vorgesehen. Die Kosten für die Durchführung von Seminaren von BAFzA-Bildungszentren sind ebenso im Bundeshaushaltsplan ersichtlich. Im Jahr 2022 beliefen sich die geplanten Kosten auf 20,34 Mio. Euro, was einem Anteil von etwa 17,3 % am Etat des BAFzA entspricht (Kapitel 1713, Titel 671 01-290). Dabei ist wichtig anzumerken, dass die Arbeit der DSEE wie auch die zuvor genannten Maßnahmen nur teilweise der politischen Bildung im engeren Sinne zugeordnet werden können. Ähnliches gilt für die Bildungsmaßnahmen des BAFzA, da diese in den Bildungszentren nicht ausschließlich Seminare zur politischen Bildung organisieren. Die genaue Höhe der Förderung

außerschulischer politischer Bildung lässt sich auf Basis der Haushaltsplananalyse demnach nicht beziffern.

In weiteren Haushaltstiteln könnten Anteile politischer Bildung enthalten sein, über deren Ausmaß hier jedoch keine Aussage möglich ist. So enthält der BMFSFJ-Haushalt Fördermittel für *Modellvorhaben zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements* und für zentrale Maßnahmen sowie Organisationen des Ehrenamtes und der Selbsthilfe (Kapitel 1702, Titel 684 12-290, Soll 2022: 8,22 Mio. Euro). Zuschüsse und Leistungen an Träger für laufende Zwecke und für Aufgaben der Gleichstellungspolitik zu Gewaltschutz und -prävention sind im Jahr 2022 mit 5 Mio. Euro veranschlagt. Für *Maßnahmen zur Umsetzung der Qualifizierungsoffensive* waren 389 Mio. Euro im Jahr 2022 vorgesehen (Kapitel 1702, Titel 684 02-261, Soll 2024: 26,8 Mio. Euro). Mit der Zuweisung an die *Stiftung Frühe Hilfen* stärkt die Bundesregierung durch einen Zuschuss von 56 Mio. Euro im Jahr 2024 die im Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz verankerten Frühen Hilfen (Titel 684 03-265).

Weitere Bundesministerien und der Deutsche Bundestag

Auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) trägt zur Förderung außerschulischer politischer Bildung bei. Ein Beispiel ist das Bundesprogramm *Unsere Arbeit: Unsere Vielfalt. Initiative für betriebliche Demokratiekompetenz* (2021–2024). Ziel dieses Programms war es, Demokratie in der Arbeitswelt zu stärken und Rassismus, Verschwörungserzählungen sowie Rechtsextremismus entgegenzuwirken. Mit 7 Mio. Euro jährlich wurden Projekte gefördert, die Belegschaften, Arbeitgeber/-innen, Berufsschüler/-innen sowie Lehrende darin unterstützten, demokratiefördernd zu handeln und sich vor Ort gegen Rassismus und andere Ideologien der Ungleichwertigkeit zu stellen (Kapitel 1101, Titel 684 01-253). Der Fokus lag dabei insbesondere auf kleinen und mittleren Betrieben in der Privatwirtschaft. Angeboten wurden bundesweit Schulungen, Trainings, Seminare, Aktionen und die Begleitung von Initiativen vor Ort. Neben Projekten in jedem Bundesland wurden branchenspezifische Ansätze zur Förderung von betrieblicher Demokratiekompetenz entwickelt.

Politische Bildung in der Bundeswehr ist eines der Hauptgegenstandsfelder der *Inneren Führung* und wird als eine Säule der Persönlichkeitsbildung in einem dienstzeitbegleitenden Bildungsprozess implementiert (vgl. AO-1 Annex). Ausgaben für Maßnahmen politischer Bildung des Bundesministeriums für Verteidigung (BMVg) konnten in den Haushaltsplänen jedoch nicht eindeutig

identifiziert werden. Der Posten *Aus- und Fortbildung* umfasst für das Jahr 2022 insgesamt 21,76 Mio. Euro.

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) beteiligt sich ebenfalls an der Förderung politischer Bildung. Bedeutsame Posten dafür sind die *Förderung der entwicklungspolitischen Bildung* sowie die Finanzierung der Organisation *Engagement Global*.

Mit den Mitteln im Titel *Förderung der entwicklungspolitischen Bildung* (Kapitel 2302, Titel 684 71-023) werden Programme von gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit gefördert, welche die Integration entwicklungspolitischer Themen in die Bildungsarbeit unterstützen und die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für globale Zusammenhänge fördern. Im Jahr 2022 waren dafür 45 Mio. Euro vorgesehen. Es ist zudem denkbar, dass Maßnahmen politischer Bildung auch durch Mittel des Postens *Förderung des kommunalen Engagements* unterstützt werden (Kapitel 2302, Titel 685 71-023).

Seit 2012 agiert im Auftrag der Bundesregierung und mit Mitteln des BMZ das öffentliche Unternehmen *Engagement Global*, das sich als zentrale Anlauf- und Servicestelle in Deutschland für die Vielfalt entwicklungspolitischen Engagements sowie für Informations- und Bildungsarbeit in diesem Bereich etabliert hat. *Engagement Global* informiert und berät Einzelpersonen, Zivilgesellschaft, Kommunen, Schulen, Wirtschaft und Stiftungen zu entwicklungspolitischen Vorhaben und fördert diese finanziell (*Engagement Global* 2024, Kapitel 2302, Titel 685 01-023). Für die institutionelle Förderung der Einrichtung waren im Jahr 2022 34,74 Mio. Euro vorgesehen. Hinzu kamen 967 000 Euro an Zuschüssen für Investitionen.

Ein weiterer bedeutender Beitrag des BMZ zur politischen Bildung ist die Förderung *entwicklungswichtiger Vorhaben der politischen Stiftungen* mit 340 Mio. Euro im Jahr 2022 (Kapitel 2302, Titel 687 04-23). Diese Förderung betrifft allerdings Bildungsvorhaben im Ausland, die nicht im Fokus des Pilotmonitors stehen.

Das Auswärtige Amt (AA) unterstützt die politische Bildungsarbeit mit dem Ziel der Völkerverständigung im Allgemeinen sowie der Förderung des europäischen Gedankens. Dies schließt grenzüberschreitende politische, wirtschaftliche, soziale oder umweltpolitische Entwicklungen ein. Dabei spielen die politischen Stiftungen mit ihren Programmen und gesellschaftspolitischen Maßnahmen oft eine entscheidende Rolle. Ähnlich wie das BMZ fördert das AA

die Bildungsarbeit der politischen Stiftungen im Ausland, sodass auch diese Mittel nicht in den Fokus des Pilotmonitors fallen. Im Haushaltsposten *Gesellschafts- und europapolitische Maßnahmen der Politischen Stiftungen* waren für das Jahr 2022 68 Mio. Euro für laufende Aufgaben im Ausland vorgesehen (Kapitel 0502, Titel 687 27-029).

Zudem werden durch den Haushaltsposten *Zuschüsse zur Förderung des europäischen Gedankens* sowohl die *Europäische Bewegung Deutschland* (Kapitel 0502, Titel 685 25-029) als auch kontinuierlich geförderte nichtstaatliche Einrichtungen unterstützt, die zur Verbreitung des europäischen Gedankens in der Öffentlichkeit oder zur europabezogenen politischen Bildungsarbeit in Deutschland beitragen. Von den für diesen Posten vorgesehenen 700 000 Euro sind mindestens 500 000 Euro für die Arbeit des *Instituts für Europäische Politik* in Berlin vorgesehen. Zusätzlich werden die Ausbildungskurse für deutsch-französische Jugendbegegnungen der *Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit e. V. (GÜZ)* in Bonn und des *Bureau International de Liaison et de Documentation* in Paris mit 40 000 Euro gefördert. Weitere 32 000 Euro sind für den *Europäischen Wettbewerb* vorgesehen – ein Schülerwettbewerb, der seit 1953 Schüler/-innen aller Jahrgänge zur vertieften Auseinandersetzung mit europäischen Themen und Fragestellungen im Unterricht durch die Erstellung kreativer Beiträge auffordert.

Schließlich spielt der Besucherdienst des **Deutschen Bundestages** eine relevante Rolle bei der Förderung der politischen Bildung in Deutschland. Alle Interessierten haben die Möglichkeit, kostenlos an verschiedenen Plenarbesuchen, Informationsvorträgen und Führungen teilzunehmen. Im Jahr 2018 lagen die geplanten Ausgaben für den Besucherdienst bei 8,18 Mio. Euro. Zusätzlich wurden 573 000 Euro für historische Ausstellungen im Deutschen Dom sowie 1,38 Mio. Euro für Veranstaltungen im Parlamentsviertel bereitgestellt. Im Jahr 2022 wurden die Mittel auf 6,6 Mio. Euro reduziert (zudem 705 000 Euro für die Ausstellungen und 1,38 Mio. Euro für Maßnahmen im Parlamentsviertel). Die geplanten Ausgaben wurden jedoch im Jahr 2024 wieder auf 8,45 Mio. Euro erhöht. Seit 2021 wurden die Budgetposten für Ausstellungen und Veranstaltungen zusammengeführt. Im Jahr 2021 wurden für die Erinnerungskultur, historische Ausstellungen, Veranstaltungen und Festakte insgesamt 3,37 Mio. Euro bereitgestellt, dieser Betrag stieg im Jahr 2024 auf 8,16 Mio. Euro an.

Das Engagement des Bundes im Bereich der außerschulischen politischen Bildung kann trotz aufwendiger Recherchen und Detailanalysen nicht vollständig erfasst werden. Elemente einer Förderung (außerschulischer) politischer



Bildung können sich zudem in weiteren, hier nicht im Detail vorgestellten Ministerien bzw. Haushaltsposten verstecken. Etwa lassen sich bei einzelnen Einrichtungen Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit nicht klar von Bildungsmaßnahmen abgrenzen. Auch tragen einzelne Fördermaßnahmen von Institutionen wie der *Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien*, des *Bundesministeriums für Wirtschaft und Klimaschutz* sowie des *Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft* ebenfalls zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland bei. Haushaltsposten weisen die Anteile der politischen Bildung allerdings oftmals nicht hinreichend präzise aus. Die hier gewählte Darstellung ist auf diejenigen Haushaltstitel beschränkt, die eindeutig der Förderung der außerschulischen politischen Bildung dienen. Aber auch in diesen Fällen ist die genaue Summe der Fördermittel, die innerhalb eines Titels in politische Bildung fließen, oftmals unklar. Zudem wird mehrfach im Haushaltsplan darauf hingewiesen, dass verschiedene Titel übertragbar sind, wodurch nicht sichergestellt ist, welche Mittel tatsächlich der politischen Bildung zugutekommen. So bleibt die Indikatorenbildung zur öffentlichen Förderung trotz intensiver Recherche- und Auswertungsarbeit eine Herausforderung. Die vorliegende Analyse bietet die Möglichkeit, einzelne Titel in den Haushalten der verschiedenen Bundesministerien zu untersuchen, deren Entwicklung über die Zeit hinweg zu beobachten und zu vergleichen. Dies kann im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Förderstrukturen sowie für weitergehende Analysen von Fördermaßnahmen eine wertvolle Orientierung bieten.

Die fehlende Transparenz bestehender Förderstrukturen erschwert die Beurteilung des Fördervolumens der öffentlichen Hand auf Bundesebene für die außerschulische politische Bildung. Dies beeinträchtigt evidenzbasierte Diskussionen und erschwert es, begründete Argumente für oder gegen den Ausbau, bzw. für oder gegen die Kürzung von Fördermitteln zu formulieren. Eine präzise Darstellung der öffentlichen Mittel des Bundes zur Förderung der politischen Bildung könnte dazu beitragen, Stärken und Schwächen der bestehenden Förderstruktur aufzuzeigen und Entwicklungsbedarfe abzuleiten.



Ausgewählte Ergebnisse

- In den Haushalten mehrerer Bundesministerien konnten Finanzmittel für politische Bildung identifiziert und im Zeitverlauf dargestellt werden, dennoch lässt sich das Engagement des Bundes im Bereich der außerschulischen politischen Bildung nicht vollständig erfassen.
- Die Mehrheit der Förderprogramme, bei denen Bildungsträger Mittel für politische Bildung beantragen können, ist zeitlich begrenzt (ca. drei bis fünf Jahre Programmlaufzeit).
- Nach einem Allzeithoch im Jahr 2022 sind seit 2023 bei den auf Dauer gestellten Finanzposten Bundeszentrale für politische Bildung sowie Kinder- und Jugendplan Kürzungen zu verzeichnen.

A2 – Öffentliche Ausgaben für außerschulische politische Bildung auf Landesebene



Außerschulische politische Bildung wird auf Länderebene von unterschiedlichen Ministerien bzw. Einrichtungen gefördert. Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Berlin und Sachsen wurden Querschnittsanalysen der Landeshaushalte für die Jahre 2018 bis 2022 durchgeführt, um zu beleuchten, inwiefern und in welcher Höhe Haushaltsmittel (Soll-Werte) für außerschulische politische Bildung bereitgestellt werden und wie diese in den Haushaltsdokumenten benannt und gegebenenfalls erläutert werden. Die Auswahl der Bundesländer erfolgte aus forschungspragmatischen Gründen – insbesondere abhängig vom Zugang zu Daten – sowie unter Berücksichtigung von Varianz in der geografischen, demografischen und politischen Struktur. Zudem wurden aktuelle politische Entwicklungen berücksichtigt, wie etwa die Verschiebung von Kräfteverhältnissen im Zuge von Landtagswahlen. Die exemplarischen Tiefenbohrungen in den drei gewählten Bundesländern – einem westdeutschen Flächenland, einem ostdeutschen Flächenland und dem Stadtstaat Berlin – bieten somit interessante Einblicke in öffentliche Förderstrukturen für die außerschulische politische Bildung auf Landesebene unter unterschiedlichen politischen und geografischen Rahmenbedingungen, ohne damit einen Generalisierungsanspruch hinsichtlich dieser Variablen zu erheben. Im Folgenden werden Größe,

Kennziffern

- Höhe geplanter Ausgaben für außerschulische politische Bildung in Haushaltsposten verschiedener Ministerien auf Landesebene

Datenquellen

- Landeshaushalte Baden-Württemberg, Berlin, Sachsen 2018 bis 2022, Haushalte der Landeszentralen für politische Bildung der 16 Bundesländer 2020



Bevölkerungsdichte sowie haushaltsrelevante Zäsuren wie Landtagswahlen und Regierungswechsel der drei Länder knapp skizziert. In den Haushaltsanalysen werden diese Zäsuren herangezogen, wenn Veränderungen im Umfang und bei den thematischen Schwerpunkten geförderter Bildungsmaßnahmen sowie veränderte Ressortzuschnitte zu erklären sind.

Mit einer Fläche von etwa 35 700 km² und rund 11,1 Mio. Einwohner/-innen zählt Baden-Württemberg zu den bevölkerungsreichsten Bundesländern Deutschlands. Im Jahr 2021 fanden Landtagswahlen statt, wobei im Untersuchungszeitraum durchgehend eine Koalition aus Bündnis 90/Die Grünen und CDU unter grüner Führung das Land regierte. Die Entwicklung des Landeshaushalts war zwischen 2018 und 2022 von mehreren bedeutenden Haushaltsentscheidungen geprägt: Für die Jahre 2018 und 2019 wurde ein Doppelhaushalt mit einem Gesamtvolumen von rund 100 Mrd. Euro verabschiedet. Der Doppelhaushalt für 2020/2021 sah Ausgaben von 51,7 Mrd. Euro für 2020 und 52,9 Mrd. Euro für 2021 vor. Der Landeshaushalt 2022 wurde im Dezember 2021 verabschiedet und hatte ein Gesamtvolumen von rund 57,4 Mrd. Euro.

Die Bundeshauptstadt Berlin ist mit etwa 892 km² der größte deutsche Stadtstaat. Mit rund 3,7 Mio. Einwohner/-innen ist es das am dichtesten besiedelte Bundesland. Da Berlin den Status eines Stadtstaates hat, erfüllt die politische Struktur sowohl städtische als auch landespolitische Aufgaben. 2021 fand die Wahl zum Abgeordnetenhaus statt, die allerdings wegen Unregelmäßigkeiten 2023 wiederholt werden musste. Die Koalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und Die Linke, welche bis 2021 das Land regiert hatte, blieb auf Grund der Wahlwiederholung bis 2023 im Amt. Für Berlin wurden im Untersuchungszeitraum mehrere Doppelhaushalte verabschiedet (2018/2019 in Höhe von 28,6 Mrd. bzw. 29,4 Mrd. Euro, 2020/2021 in Höhe von 31 Mrd. bzw. 32,3 Mrd. Euro und 2022/2023 in Höhe von 38,7 Mrd. bzw. 37,9 Mrd. Euro).

Sachsen ist mit etwa 18 400 km² und rund 4 Mio. Einwohner/-innen ein im Vergleich zu Baden-Württemberg etwas dünner besiedeltes Flächenland. Im Untersuchungszeitraum fanden in Sachsen in 2019 Landtagswahlen statt. Die Landesregierung wurde durchgehend von der CDU geführt, bis 2019 in einer Koalition mit der SPD, ab 2019 gemeinsam mit SPD und Bündnis 90/Die Grünen. Der Doppelhaushalt 2021/2022 ist damit der erste, den auch Bündnis 90/Die Grünen als Regierungspartei in Sachsen mitgestaltet hat. Insbesondere ab 2021 enthielten die Haushalte neue Schwerpunkte im Bereich Demokratiebildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt (z.B. die Programme *Weltoffenes Sachsen* und *Orte der Demokratie*). Dieser Doppelhaushalt 2021/2022 hatte ein

Volumen von 43,1 Mrd. Euro (21,3 Mrd. bzw. 21,8 Mrd. Euro). Die vorherigen Doppelhaushalte umfassten etwa 41 Mrd. Euro für 2019/2020 (20,2 Mrd. bzw. 20,9 Mrd. Euro) und rund 37,5 Mrd. Euro für 2017/2018 (18,6 Mrd. bzw. 18,95 Mrd. Euro).

Neben den Landtagswahlen gab es im Untersuchungszeitraum Europawahlen (2019), die ebenfalls als Kontextvariable in die Analyse und Diskussion der Landeshaushalte einbezogen wurden.

Die Einzelpläne dieser Bundesländer für den fünfjährigen Untersuchungszeitraum wurden einer Schlagwortsuche⁸ unterzogen. Die so identifizierten Haushaltstitel wurden manuell gesichtet und in ein tabellarisches Verzeichnis eingetragen (vgl. Tab. A2-1 bis A2-3 Annex), sofern sie Hinweise auf außerschulische politische Bildung enthielten. Dabei zeigte sich, dass eine Unterscheidung außerschulischer und schulischer politischer Bildung nicht immer trennscharf vorgenommen werden konnte, da die Differenzierung dieser Bildungsbereiche sich nicht unbedingt in haushälterischen Entscheidungen widerspiegelt. Auch fehlt oftmals eine klare Ausweisung der Mittel für die politische Bildung im engeren Sinne, also in Abgrenzung bspw. zu kultureller oder historischer Bildung. Folglich erlaubten es die zur Verfügung stehenden Haushaltsdaten häufig nicht, die Anteile der jeweiligen Posten, die der außerschulischen politischen Bildung im engeren Sinne zukommen sollten, zu quantifizieren.

Im Folgenden werden die Landeshaushalte der drei gewählten Bundesländer zunächst separat und dann in der Gesamtschau analysiert und diskutiert. Die Mittel der Landeszentralen für politische Bildung in den drei ausgewählten Bundesländern werden nachfolgend jeweils im Detail betrachtet, da eine vergleichende Gegenüberstellung der Gesamtausgaben aufgrund der unterschiedlichen Organisationsweisen und Aufgabenverteilungen der Landeszentralen nicht zielführend wäre. Neben der Finanzierung der Landeszentralen werden hier die Fördermittel für die Themenbereiche Gedenkstättenförderung, Extremismusprävention und europapolitische Bildungsarbeit dargestellt und vergleichend untersucht sowie weitere ausgewählte Posten der Landeshaushalte präsentiert (für einen umfassenden Überblick über die identifizierten Haushaltsposten der Landeshaushalte siehe Tab. A2-1 bis A2-3 Annex).

8 Die verwendeten Suchbegriffe umfassten neben *politische bildung* u.a. *polit**, *bürgerschaftlich**, *demokrat**, *engag**, *staatsbürgerl**, *partizip**, *beteilig**, *extremis**, *prävent**.

Baden-Württemberg



Während der Gesamthaushalt in den untersuchten Jahren insgesamt nominal anstieg, traf dies nicht auf die identifizierten Ausgabenposten für die außerschulische politische Bildung zu, die sowohl nominal als auch relativ zum Gesamthaushalt nach 2020 wieder zurückgingen. So lag der Anteil der identifizierten Haushaltsposten am Gesamthaushalt im Untersuchungszeitraum bei rund 0,05 %. Er erreichte 2020 ein Hoch von 0,059 % und sank in den Folgejahren 2021 und 2022 wieder auf 0,049 % bzw. 0,044 %, und damit unter die Werte von 2018 (0,051 %) und 2019 (0,050 %). Die Förderung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB Baden-Württemberg) nahm in den betrachteten Haushaltsjahren dagegen deutlich zu. Die vorgesehenen Mittel für die LpB Baden-Württemberg wurden von etwa 9,5 Mio. Euro im Jahr 2018 auf 15 Mio. Euro im Jahr 2022 aufgestockt. Besonders hervorzuheben ist das Hoch im Jahr 2020, als nahezu 19 Mio. Euro bereitgestellt wurden. Der Zuwachs lässt sich nicht allein durch die Personalausgaben erklären, die über den Zeitraum kontinuierlich anstiegen. Vielmehr gab es besonders bei den Zuweisungen und Zuschüssen einen Aufwuchs (2018: 2,52 Mio. Euro, 2022: 6,11 Mio. Euro), der 2020 einen Höchststand erreichte (9,31 Mio. Euro). Auch die institutionellen Zuschüsse, die zur Förderung weiterer Träger durch die Landeszentrale vorgesehen sind, stiegen von 1 Mio. Euro in den Jahren 2018 und 2019 auf jeweils 2 Mio. Euro in den Jahren 2020, 2021 und 2022. Der Posten für die Förderung der politischen Stiftungen über die LpB Baden-Württemberg (*Zuschüsse zur institutionellen Förderung von Einrichtungen für politische Bildung*) wurde von jeweils 1 Mio. Euro in 2018 und 2019 auf 2 Mio. Euro für die Jahre 2020, 2021 und 2022 verdoppelt.

Daneben wurde auch die Gedenkstättenarbeit deutlich stärker durch das Land Baden-Württemberg gefördert. 2018 lagen die Mittel noch bei 1,2 Mio. Euro. 2020 stiegen die geplanten Ausgaben für die Gedenkstättenarbeit des Landes in Kooperation mit der *Landesarbeitsgemeinschaft der Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen (LAGG)* auf 6,81 Mio. Euro. Dies sind rund 5,8 Mio. Euro mehr als im Vorjahr (2019) und ca. 4,5 Mio. Euro mehr als im Folgejahr (2021). Diese Abweichung ist auf eine einmalige Zuwendung des Landes Baden-Württemberg an die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau in Höhe von 4 Mio. Euro zurückzuführen. Bis 2022 fielen die vorgesehen Ausgaben wieder auf 3,6 Mio. Euro.

Der Bereich der Extremismusprävention konnte sowohl im Einzelplan des Landtags als auch des Innenministeriums als auch des Ministeriums für Soziales und Integration (ab 2021: für Soziales, Gesundheit und Integration)



identifiziert werden. Ab dem Jahr 2020 entfielen jedoch die Mittel des Innenministeriums, welche in 2018 und 2019 etwa 1 Mio. Euro betragen hatten. Die Gelder, die über den Landtag für die Extremismusprävention über eine Titelgruppe der LpB Baden-Württemberg bereitgestellt wurden, betrugen in 2018 und 2019 jeweils 179 500 Euro. In 2020 und 2021 war eine deutliche Vergrößerung des Postens im Doppelhaushalt der Jahre vorgesehen (1,13 Mio. Euro pro Jahr), die sich in 2022 wiederum auf 129 500 Euro reduzierte. Hingegen förderte das Sozialministerium die Extremismusprävention verstärkt ab 2020 mit 378 000 Euro (2021: 378 000 Euro, 2022: 524 000 Euro). Durch die Streichung der Förderung des Innenministeriums wurde der Bereich im Untersuchungszeitraum in Summe aber abnehmend gefördert.

Die europapolitische Bildungsarbeit wurde zunächst über das Justizministerium gefördert und wechselte 2022 in die Zuständigkeit des Staatsministeriums. Die veranschlagten Mittel lagen 2018 bei etwa 386 000 Euro, stiegen bis 2020 auf 480 200 Euro und verzeichneten 2022 einen starken Rückgang auf 192 400 Euro.

Darüber hinaus erhielt auch das *Haus der Geschichte Baden-Württemberg* im Untersuchungszeitraum jährlich Unterstützung durch Landesmittel – mit Förderbeträgen zwischen 5 und 6 Mio. Euro. Hier ist ein leichter Anstieg über den Zeitraum zu erkennen.

Auch wurden über das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport zunehmend Finanzmittel zur Förderung staatsbürgerlicher Erziehung in Schulen bereitgestellt. Dieser Posten wurde 2022 umbenannt und erhielt den Zusatz „Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“, was die außerschulische Komponente widerspiegelt. Gefördert wurden u.a. die Durchführung von gemeinschaftskundlichen Veranstaltungen der Schulen und außerschulischer Akteure der Demokratieerziehung sowie das Programm *RespektBW*, welches zum Ziel hatte, Hass und Hetze im Netz zu bekämpfen. Zeitgleich wuchsen die vorgesehenen Mittel stark an. Während in den Jahren 2018 und 2019 jeweils nur etwa 20 000 Euro veranschlagt waren und die geplante Förderung in 2020 bei rund 180 000 Euro und 2021 bei 30 000 Euro lag, stieg der Posten 2022 deutlich auf über 750 000 Euro an.

Kürzungen gab es hingegen bei der Förderung internationaler Kooperationen über das Staatsministerium, u.a. für die entwicklungspolitische Bildung im Inland. Die geplanten Ausgaben beliefen sich in den Jahren 2018 und 2019 auf 2 Mio. Euro, stiegen 2020 und 2021 auf knapp 3 Mio. Euro, wurden jedoch im Jahr 2022 vollständig gestrichen.

Berlin

Der Landeshaushalt Berlins wuchs in den Corona-Pandemiejahren 2020 und 2021, aber auch danach quantitativ deutlich. Davon profitierte auch die politische Bildung. Während der Anteil der Posten, die Mittel für Zwecke der außerschulischen politischen Bildung enthalten, im Jahr 2018 noch bei 0,08 % lag, stieg er in den Corona-Jahren 2020 und 2021 auf knapp 0,12 %. Unter der neuen Regierung fiel dieser Anteil jedoch wieder auf 0,09 %.

Die Mittel für die Landeszentrale für politische Bildung Berlin (LpB Berlin), gefördert über die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, wurden im Untersuchungszeitraum nahezu verdoppelt, von rund 1,8 Mio. Euro im Jahr 2018 auf etwa 3,6 Mio. Euro im Jahr 2022. Dieser Anstieg bildet sich auch in den deutlich gestiegenen Personalausgaben ab, die über die Inflation hinausgehen. Ähnliches gilt für die sächlichen Verwaltungsausgaben. Auch die Zuschüsse an die LpB Berlin für die politische Bildungsarbeit wurden erhöht – von 437 000 Euro im Jahr 2018 auf 757 000 Euro im Jahr 2020 und 772 000 Euro im Jahr 2022. Davon entfielen 50 000 Euro im Jahr 2018 und 150 000 Euro im Jahr 2019 auf die aufsuchende politische Bildungsarbeit, die später unter dem Posten *Zusätzliche konsumtive Zwecke im Inland* weitergeführt wurde – ein Bereich, dessen Förderung ebenfalls ausgebaut wurde. 2022 wurde zudem ein neuer Haushaltsposten für diversitätssensible politische Bildung der LpB Berlin in Höhe von 50 000 Euro eingeführt. Seit 2020 werden außerdem vier sozialräumliche Projekte über die LpB-BE mit rund 220 000 Euro jährlich gefördert. Die Unterstützung der politischen Stiftungen über die LpB Berlin stieg im betrachteten Zeitraum leicht an – von 569 000 Euro im Jahr 2018 auf 605 000 Euro im Jahr 2022.

Ein großer und kontinuierlich wachsender Anteil der im Haushalt von Berlin identifizierten Posten für die außerschulische politische Bildung im weiteren Sinne ist zudem die Förderung von Gedenkstätten über die Senatsverwaltung für Kultur und Europa. Die Stiftungen *Berliner Mauer* und *Deutscher Widerstand* erhielten im Jahr 2022 jeweils 3 bzw. 4,5 Mio. Euro und damit jeweils knapp 1 Mio. Euro bzw. fast 2 Mio. Euro mehr als noch im Jahr 2018. Auch der Zuschuss an die *Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen* wurde von etwa 2,4 Mio. Euro in 2018 auf rund 4,4 Mio. Euro im Jahr 2022 aufgestockt. Das *Anne-Frank-Zentrum* erhielt über die betrachteten Haushaltsjahre kontinuierlich 70 000 Euro jährlich.

Zudem wurden mehrere Posten im Einzelplan des Beauftragten zur Aufarbeitung der SED-Diktatur identifiziert. Insbesondere die Fördersumme für

politische und historische Aufarbeitung der SED-Diktatur von Verfolgtenverbänden und Aufarbeitungsinitiativen mittels u.a. Bildungsarbeit wurde von 1 Mio. Euro im Jahr 2018 auf 1,7 Mio. Euro im Jahr 2022 erhöht.

Darüber hinaus wurden Berliner Landesmittel für die Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus durch die Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (seit 2022: Senatsverwaltung für Justiz, Vielfalt und Antidiskriminierung) bereitgestellt. Die Fördersumme wuchs von 4,3 Mio. Euro auf 7,8 Mio. Euro an – mit einem markanten Anstieg um rund 2,3 Mio. Euro im Jahr 2020.

Die europapolitische Bildungsarbeit wurde über den Regierenden Bürgermeister sowie die Senatsverwaltung für Kultur und Europa finanziert. Dabei ist in beiden Einzelplänen ein Aufwuchs zu verzeichnen: Der Zuschuss an die *Europäische Akademie* im Einzelplan des Bürgermeisters stieg von 336 218 Euro (2018) auf 600 000 Euro (2022). Auch die Posten im Einzelplan der Senatsverwaltung für Kultur und Europa stiegen in Summe von 31 000 Euro auf fast 383 000 Euro im Jahr 2022.

Das *Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum* erhielt ebenfalls eine zunehmende Förderung. Die Mittel stiegen von 194 000 Euro (2018) über 235 000 Euro (2020) auf 319 000 Euro für das Jahr 2022, wobei insbesondere mit der Verabschiedung der neuen Doppelhaushalte jeweils ein deutlicher Anstieg einherging.

Als eine Besonderheit hervorzuheben ist schließlich die Förderung der Partizipation und des demokratischen Handelns von Kindern und Jugendlichen durch den *Jugend-Demokratiefonds*. Dieser wurde im Jahr 2018 mit 778 840 Euro, im Jahr 2019 mit 787 840 Euro und jeweils mit etwas über einer Mio. Euro in 2020, 2021 und 2022 von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie unterstützt.

Sachsen

Insgesamt steigt auch in Sachsen im Betrachtungszeitraum der prozentuale Anteil der identifizierten Posten an den Gesamtausgaben des Landes. Insbesondere im Jahr 2021, d.h. nach dem Regierungswechsel, gehen die Ausgaben in die Höhe. Während der Anteil der Posten mit politischer Bildung in den Jahren 2018 bis 2020 jeweils etwa 0,19 % betrug, stieg der Anteil unter Schwarz-Rot-Grün auf 0,32 % in 2021 bzw. 0,36 % in 2022.

Ein großer Anteil dieses Anstiegs lässt sich auf die expandierende Förderung der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen (SLpB) in diesem Zeitraum zurückführen, die eine deutliche Erhöhung ihrer Mittel verzeichnen konnte. Während sie im Jahr 2018 noch 2,76 Mio. Euro erhielt, wuchs ihr Budget bis 2022 auf knapp über 3,5 Mio. Euro an. Dieser Anstieg setzt sich aus höheren geplanten Ausgaben für die politische Bildungsarbeit, aber etwa gleichermaßen auch aus Sach-, Personal- und Verwaltungskosten zusammen.

Anders als in den anderen beiden untersuchten Bundesländern werden die politischen Stiftungen in Sachsen direkt über die Staatskanzlei – und nicht über die SLpB – gefördert. Der in den betrachteten Haushalten vorgesehene Posten für die politischen Stiftungen in Sachsen betrug kontinuierlich etwa 1,69 Mio. Euro.

Auch die Erinnerungskultur stellt in Sachsen einen zentralen Förderbereich dar, der ab 2021 ebenfalls eine Mittelenerweiterung erfuhr. Besonders die Förderung der Gedenkstätten durch das Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus stieg von 2,67 Mio. Euro in 2018 auf 3,85 Mio. Euro. Ebenfalls auffällig ist in diesem Zusammenhang der massive Anstieg an Fördergeldern für die politisch-historische Bildung durch das Staatsministerium für Soziales und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Während hierfür aus dem Vorgängerministerium nur etwa 50 000 Euro bereitgestellt wurden, wurden in 2021 1,4 Mio. Euro und in 2022 2,9 Mio. Euro an Zuschüssen für Projekte zur Erinnerungskultur gewährt.

Ein weiterer relevanter Bereich, in den sächsische Landesmittel flossen, ist die Extremismusprävention. Zwei Ministerien sind in diesem Handlungsfeld maßgeblich beteiligt: das Staatsministerium des Inneren sowie das Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (ab 2021: Staatsministerium für Soziales und gesellschaftlichen Zusammenhalt). Während die veranschlagten Mittel des Innenministeriums etwa gleich blieben bzw. sogar in den Jahren 2019 und 2020 auf etwas mehr als eine halbe Mio. leicht zurückgingen (zuletzt: 700 000 Euro in 2022), wurde Extremismusprävention insbesondere durch das Sozialministerium zunehmend gefördert. Zwischen 2018 und 2022 verdoppelten sich die Mittel, wobei ein Großteil dieser Gelder in das Landesprogramm *Weltoffenes Sachsen* flossen. Im Jahr 2018 wurde das Programm mit 4,15 Mio. Euro gefördert. Im nächsten Doppelaushalt wuchs der vorgesehene Förderbetrag auf etwa 6,5 Mio. Euro in 2019 bzw. 2020. Nach dem Einzug von Bündnis 90/Die Grünen in die sächsische Regierung stiegen die Mittel noch einmal auf 9,35 Mio. Euro (2021) bzw. 9,88 Mio. Euro (2022).



Die europapolitische Bildung erfuhr mit dem Regierungswechsel 2021 eine organisatorische Veränderung. Während sie zuvor auch durch die Staatskanzlei finanziert wurde, wurde sie nach der neuen Regierungsbildung vollständig dem Staatsministerium der Justiz und für Europa, Demokratie und Gleichstellung zugewiesen. Gleichzeitig ist ein Aufwuchs der finanziellen Mittel in diesem Bereich zu verzeichnen. Insgesamt wurden hier im Jahr 2022 knapp 1 Mio. Euro angesetzt.

Schließlich sind einige spezifische Aspekte der politischen Bildungsförderung in Sachsen im Vergleich zu anderen untersuchten Bundesländern hervorzuheben. Dazu gehört die Förderung des in 2020 neu gegründeten *Instituts für Didaktik der Demokratie* an der TU Dresden mit 750 000 Euro pro Jahr in 2021 und 2022 für die Weiterentwicklung der Methoden moderner politischer Bildung und Stärkung der politischen Bildungsarbeit in den sächsischen Klein- und Mittelstädten und im ländlichen Raum. Zudem beinhalten die Haushalte des Staatsministeriums *Zuwendungen an kommunalpolitische Bildungsvereinigungen* in Höhe von 1,11 Mio. Euro in 2018 bzw. 1,36 Mio. Euro in 2022.

Neben diesen Bereichen sind im Landeshaushalt Sachsen auch die steigenden Ausgaben des Staatsministeriums für Kultus für den Posten *Demokratieerziehung – Politische Bildung* bemerkenswert. Dieser Posten enthält u. a. die Förderung des Bundesprogramms *Demokratisch Handeln*, welches Demokratieprojekte in, aber auch außerhalb von Schulen auszeichnet. Im Jahr 2018 waren hierfür 166 000 Euro vorgesehen. Mit dem neuen Doppelhaushalt für 2019/2020, dann unter Ministerpräsident Kretschmer, wuchs dieser Posten um mehr als 1 Mio. Euro auf 1,61 Mio. Euro (2019) bzw. 1,88 Mio. Euro (2020). Diese Förderung wurde in den darauffolgenden Haushaltsjahren 2021 und 2022 beibehalten.

Zudem wurden mittels der Stichwortsuche für die außerschulische politische Bildung relevante Posten im Bereich der Jugendförderung identifiziert. Die hierfür vorgesehenen Mittel im Einzelplan des Sozialministeriums blieben weitgehend stabil. Über verschiedene Haushaltstitel hinweg beliefen sich die Ausgaben konstant auf eine Summe von um die 20 Mio. Euro jährlich, mit einem leichten nominalen Aufwärtstrend.

Auch die mit dem Regierungswechsel 2021 neu bereitgestellten Mittel für *Veröffentlichungen, Dokumentationen, Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen im Bereich Demokratie und Demokratieentwicklung* sind hervorzuheben. Diese finanziellen Mittel beliefen sich in den Jahren 2021 und 2022 auf 180 000 bzw. 145 000 Euro. Zudem wurde ein neues Förderprogramm für Orte der Demokratie ins Leben gerufen, das ab 2021 über das Staatsministerium der Justiz

und für Europa, Demokratie und Gleichstellung mit erheblichen Summen finanziert wurde. Die Ausgaben hierfür betrugen 2021 20,35 Mio. Euro und stiegen bis 2022 auf 26,28 Mio. Euro. Die Orte der Demokratie sind dabei öffentliche Räume, die von Vereinen, Verbänden sowie zivilgesellschaftlichen Akteuren genutzt werden sollen.

Der Anstieg der Mittel sowie besondere Schwerpunktsetzungen ab 2021 lassen sich mit den Ergebnissen der Landtagswahlen und dem erfolgten Regierungswechsel erklären. So reagierte die schwarz-rot-grüne Koalition auf den hohen Zuspruch der Wähler/-innen für rechtspopulistische bzw. rechtsextreme Parteien, besonders in ländlichen Räumen. Die neuen Partner einigten sich auf ein „Demokratieförderpaket“, das explizit gesellschaftlichen Zusammenhalt, politische Bildung und Engagement gegen Extremismus und gesellschaftliche Polarisierung stärken sollte.

Wie bei den Bundesmitteln ist es auch auf Länderebene oftmals nicht möglich, die exakte Höhe der für außerschulische politische Bildung vorgesehenen Mittel zu identifizieren. Berechnet man die Gesamtsumme der hier identifizierten relevanten Posten für die drei Fälle Baden-Württemberg, Berlin und Sachsen im Zeitraum 2018 bis 2022, so wird deutlich, dass sich die insgesamt beobachtete Steigerung der Landeshaushalte in unterschiedlicher Weise in den identifizierten Posten der außerschulischen politischen Bildung widerspiegelt. Während in Sachsen mit den wachsenden Haushalten auch mehr Mittel für die außerschulische politische Bildung (bzw. Haushaltsposten, welche solche Zwecke enthalten) zur Verfügung gestellt wurden, legt dieser Anteil in Baden-Württemberg nur bis 2020 zu und setzt sich danach sowohl nominal als auch relativ vom weiterhin ansteigenden Gesamthaushalt ab. In Berlin hingegen manifestiert sich diese Trendwende erst ein Jahr später mit dem neuen Doppelhaushalt für 2021/2020. In Sachsen wiederum kann man einen signifikanten relativen Anstieg der identifizierten Posten im Vergleich zum Gesamthaushalt erkennen, der auch mit dem Zeitpunkt der Landtagswahl, bei welcher die AfD hohe Gewinne verzeichnete, zusammenfällt. Dieser Anstieg ist vor allem durch die Förderung des Postens *Orte der Demokratie* begründet, welcher auch, aber nicht ausschließlich außerschulische politische Bildungsmaßnahmen enthält. Allerdings besteht auch ohne Einbezug dieses Programms ein relativer Anstieg der identifizierten Posten außerschulischer politischer Bildung am Gesamthaushalt Sachsens im Jahr 2022.

In allen drei Bundesländern kann man die gestiegenen Fördersummen für die Landeszentralen für politische Bildung als Hinweis darauf interpretieren, dass die Rolle der politischen Bildung im engeren Sinne zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen mehr Aufmerksamkeit erfahren hat. Neben dieser Gemeinsamkeit offenbart der Vergleich aber auch Unterschiede, z.B. hinsichtlich der Förderthemen (etwa die stärkere absolute Förderung der Gedenkstätten in Berlin oder die Verortung europapolitischer Bildungsarbeit in unterschiedlichen Einzelplänen). Punktuell sind die thematischen Schwerpunkte nach Regierungswechseln einer hohen Dynamik ausgesetzt (z.B. wenn nach dem Regierungswechsel in Sachsen neue Förderprogramme aufgesetzt werden oder die Förderung der europapolitischen Bildung in Baden-Württemberg an ein anderes Ressort weitergegeben wird).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es nur eingeschränkt möglich ist, auf Basis der Analyse der Landeshaushalte die Mittel für die außerschulische politische Bildung hinreichend zuzuordnen bzw. zu identifizieren. Etwa bleibt bei den Förderaktivitäten der Kultusministerien oftmals unklar, inwiefern außerschulische Akteure von diesen Mitteln profitieren. Es wäre daher notwendig, Fördermittel für politische Bildung auf Landesebene (wie auch auf Bundesebene, vgl. A1) präziser auszuweisen, wenn man Transparenz für öffentliche Diskussionen schaffen und evidenzbasierte Entscheidungen über Förderstrategien erleichtern möchte.

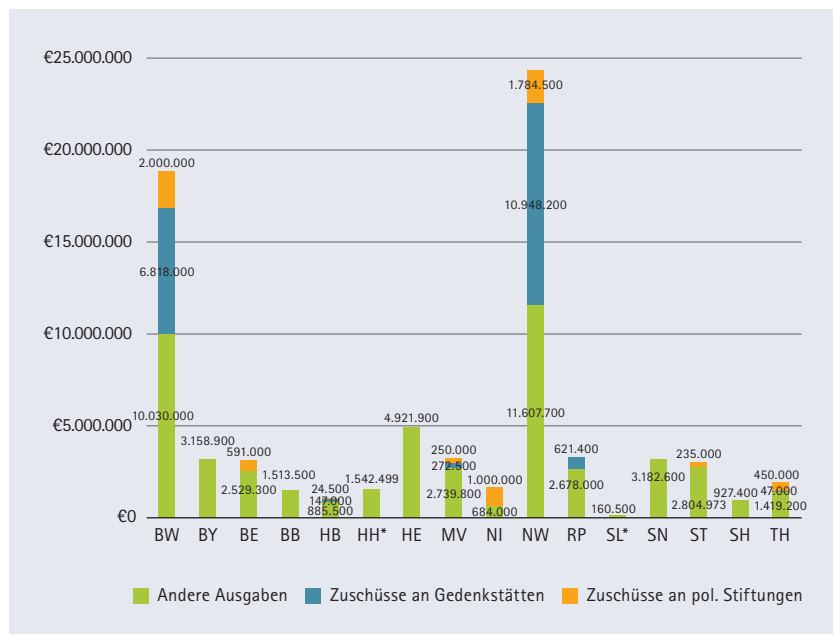
Ausgaben der Landeszentralen für politische Bildung



Um die Haushaltspläne aller 16 Bundesländer vergleichend zu analysieren, wurde zunächst versucht, die Ausgaben der Landeszentralen für politische Bildung für das Beispieljahr 2020 systematisch zu untersuchen. Dabei erwiesen sich die Darstellungen der Haushaltsdaten als äußerst heterogen: Während die Ausgaben in Niedersachsen auf einer halben Seite zusammengefasst werden (Niedersachsen Haushaltsjahr 2020, Einzelplan 06: 292), erstreckt sich die Erläuterung des Haushaltsplans in Baden-Württemberg über 21 Seiten (Baden-Württemberg Einzelplan 01: 41 ff.). Diese Unterschiede betreffen jedoch nicht nur die Präsentation der Daten, sondern auch den Aufgabenbereich: Neben den eigenen Sach- und Personalkosten werden in einigen Bundesländern u. a. Zuschüsse an politische Stiftungen sowie Mittel für die Gedenkstättenarbeit und die Förderung einzelner Bildungseinrichtungen bereitgestellt.

Aufgrund dieser Unterschiede in den Aufgabenfeldern ist die Vergleichbarkeit der Ausgaben der Landeszentralen für politische Bildung eingeschränkt

► Abb. A2-1 Ausgaben der Landeszentralen für politische Bildung in Euro, 2020 (Soll)



Datenquelle: entsprechende Haushaltstitel der Landeshaushalte, 2020

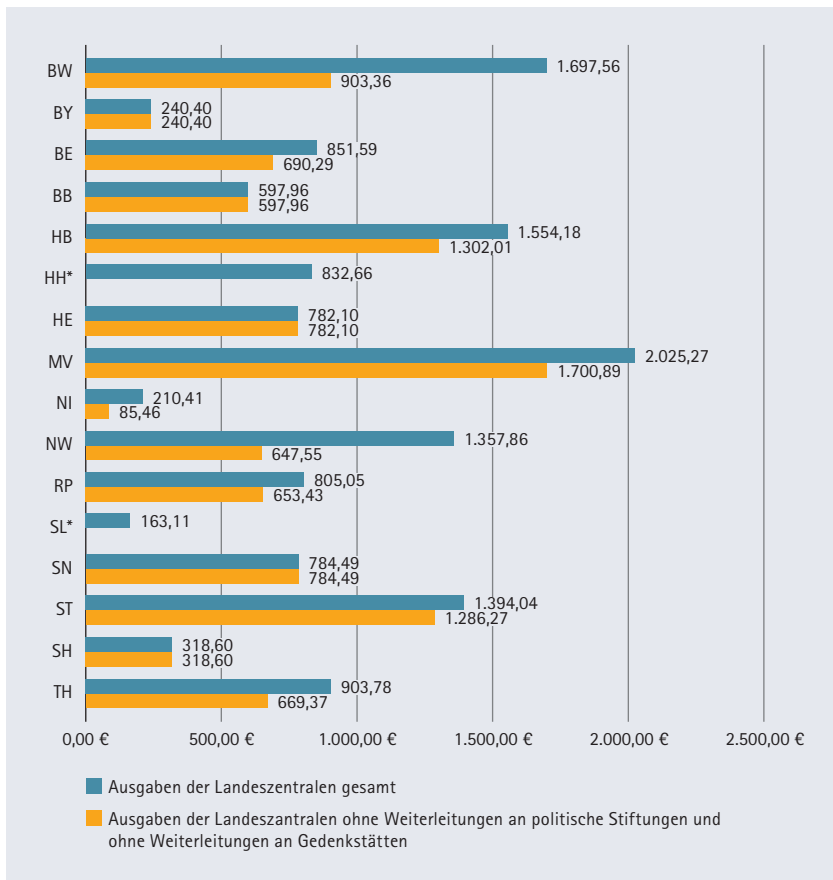
und ein direkter Vergleich der Gesamtausgaben letztlich nicht sinnvoll. Dies illustriert die hier vorgestellte Analyse. Dabei wurde versucht, eine einheitlichere Vergleichsgrundlage zu schaffen, indem Zuschüsse an politische Stiftungen sowie Mittel für die Gedenkstättenarbeit aus den Gesamtausgaben herausgerechnet wurden (vgl. Abb. A2-1).⁹



Der Haushalt der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern sieht in 2020 insgesamt 2025,27 Euro pro Tsd. Einwohner/-innen vor (siehe Abb. A2-2). Ein bedeutender Anteil der Haushaltsmittel besteht allerdings aus Landeszuschüssen an politische Stiftungen und Gedenk-

9 In Hamburg und im Saarland wurden im Jahr 2020 keine detaillierten Informationen über Zuschüsse an politische Stiftungen oder Gedenkstätten in den Haushaltsmitteln der Landeszentralen ausgewiesen, was die Vergleichbarkeit erschwert.

► **Abb. A2-2** Ausgaben der Landeszentralen für politische Bildung in Euro pro Tsd. Einwohner/-innen, 2020 (Soll)



Datenquelle: entsprechende Haushaltstitel der Landeshaushalte, 2020

stätten – abzüglich dieser Förderposten reduzieren sich die Mittel für die Landeszentrale pro Tsd. Einwohner/-innen auf 1 700,89 Euro. In Baden-Württemberg fällt der Anteil der Mittelweiterleitungen für Gedenkstättenarbeit und politische Stiftungen noch größer aus, sodass der Jahreshaushalt der Landeszentrale pro Tsd. Einwohner/-innen sich hier von 1 697,56 Euro auf 903,36 Euro reduziert (und die Finanzierung der LpB Baden-Württemberg im Verhältnis zur Bevölkerungszahl nun geringer ausfällt als in Bremen und Sachsen-

Anhalt). In NRW reduziert sich die Finanzierung der Landeszentrale für politische Bildung im Verhältnis zur Bevölkerung sogar um mehr als die Hälfte, wenn die Mittelweiterleitungen an Gedenkstätten und politische Stiftungen abgezogen werden.

In jeweils sieben Bundesländern werden Zuschüsse an politische Stiftungen bzw. an Gedenkstätten über den Etat der Landeszentralen für politische Bildung bereitgestellt, während diese Mittel in anderen Bundesländern in anderen Haushaltsposten aufgeführt werden. Aufgrund dieser Unterschiede in den Aufgabefeldern ist ein direkter Vergleich der Gesamtausgaben der Landeszentralen für politische Bildung nur eingeschränkt möglich und wenig sinnvoll. In der vorliegenden Analyse wurde für das Beispieljahr 2020 daher der Versuch unternommen, eine vereinheitlichte Vergleichsgrundlage zu schaffen, indem Zuschüsse an politische Stiftungen sowie Mittel für die Gedenkstättenarbeit ggf. aus den Gesamtausgaben der Landeszentralen herausgerechnet wurden. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Daten im Detail weiterhin uneinheitlich bleiben und die vorliegende Auswertung als ein erster Versuch verstanden werden sollte, eine angemessenere Grundlage für vergleichende Analysen zwischen Bundesländern und im Zeitverlauf zu schaffen.



Ausgewählte Ergebnisse

- In allen drei Bundesländern stiegen die Gesamthaushalte sowie die Haushaltsposten, die eine Förderung politischer Bildung beinhalten, nominal an. Deren Anteil entwickelte sich jedoch unterschiedlich.
- Mit dem Wechsel von Regierungskoalitionen veränderten sich in den untersuchten Bundesländern auch die Schwerpunkte der politischen Bildung.
- Eine präzise Identifikation der Mittel, die ausschließlich für außerschulische politische Bildung vorgesehen sind, ist nicht immer möglich, da diese oftmals in andere Maßnahmen oder Programme integriert sind und nicht im Detail ausgewiesen werden.

A3 – Finanzquellen zentraler Akteure außerschulischer politischer Bildung



Die Indikatoren A1 und A2 skizzieren in einer ersten Übersicht, wie vielfältig die öffentliche Förderung außerschulischer politischer Bildung auf Bundes- und Landesebene aufgestellt ist. Zugleich kann vermutet werden, dass Bundes- und Landesmittel nicht die einzigen Finanzierungsquellen für Maßnahmen der außerschulischen politischen Bildung sind. Eine umfassende Untersuchung der kommunalen Haushalte war wegen mangelnder Verfügbarkeit von Daten und aus Ressourcengründen im Rahmen des Pilotmonitors nicht möglich. Neben der öffentlichen Hand gibt es weitere potenzielle Finanziers, wie privatrechtliche Stiftungen oder privatwirtschaftliche Akteure, die ebenfalls nicht nur als Träger, sondern auch als Förderer außerschulischer politischer Bildung aktiv sind, jedoch aus den genannten Gründen hier nicht näher analysiert werden konnten. Die Seite der mittelgebenden Institutionen und Ebenen kann auf Basis des gegenwärtigen Forschungsstandes und mit den gegebenen Ressourcen derzeit noch nicht hinreichend erfasst werden. Um dennoch die Bedeutung der unterschiedlichen Finanzquellen für die Aktivitäten politischer Bildung nicht-staatlicher Träger einschätzen zu können, war es daher sinnvoll, die Perspektive zu wechseln und die Einnahmequellen aus Trägersicht in den Blick zu nehmen.

Dies ist im Rahmen einer eigens durchgeführten Trägerbefragung TAPB erfolgt, wobei 111 Einrichtungen Angaben zur Höhe ihres Haushalts sowie zur

Kennziffern

- Anteile unterschiedlicher Finanzierungsquellen für die politische Bildungsarbeit nicht-staatlicher Träger

Datenquelle

- Eigene Trägerbefragung



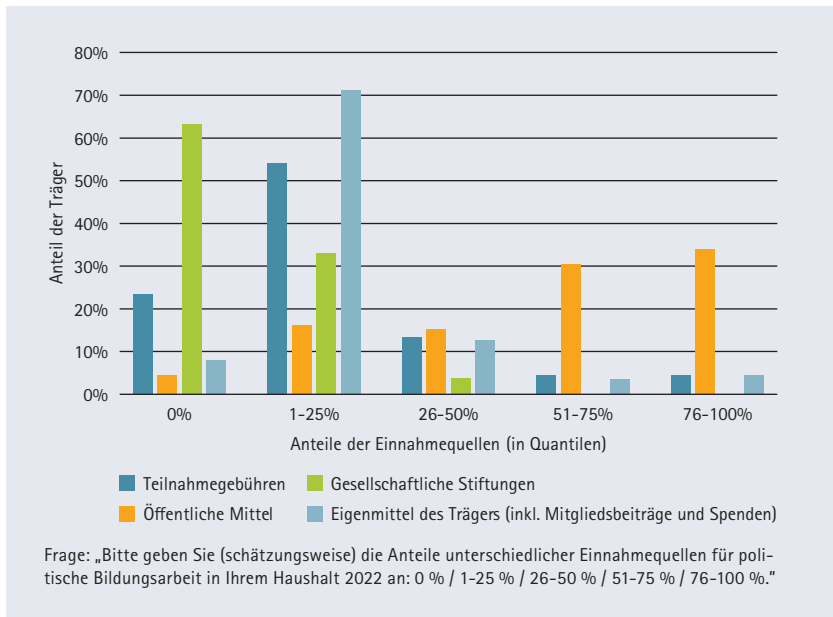
prozentualen Verteilung der verschiedenen Einnahmequellen für das Jahr 2022 gemacht haben. Die Größe der Haushalte variiert stark zwischen den befragten Trägern: Etwa 11,5 % verfügten 2022 über einen Haushalt von unter 100 000 Euro. Ein Viertel der Träger hat Haushaltsmittel zwischen 100 000 und 500 000 Euro zur Verfügung. 16,3 % der Einrichtungen haben Haushalte mit einem Volumen zwischen 500 000 und 1 Mio. Euro. Die größte Gruppe (42,5 % der Einrichtungen) bildeten Träger mit einem Haushalt zwischen 1 Mio. und unter 5 Mio. Euro. Nur ein kleiner Anteil von 3,8 % der befragten Einrichtungen verfügte über Haushaltsmittel von 5 Mio. Euro oder mehr.

Anteile unterschiedlicher Einnahmequellen



Aus Abb. A3-1 ist ersichtlich, dass öffentliche Mittel für die meisten Träger die zentrale Finanzierungssäule ihrer politischen Bildungsarbeit darstellen. Zwei Drittel der Träger finanzierten im Jahr 2022 den Großteil ihrer Arbeit mit staatlichen Zuschüssen. Bei 15,2 % der Träger lag der Anteil staatlicher Förderung der Maßnahmen politischer Bildung im Bereich von 26–50 %, während 16,1 % der Träger weniger als ein Viertel der Mittel aus dieser Quelle schöpften. Nur eine kleine Minderheit kam gänzlich ohne öffentliche Mittel aus. Eigenmittel der Träger, einschließlich Mitgliedsbeiträgen und Spenden, stellen ebenfalls eine relevante Finanzierungssäule dar. Eine deutliche Mehrheit von 71,2 % der Befragten gab an, mit Eigenmitteln 1–25 % ihrer politischen Bildungsarbeit zu finanzieren, während diese Mittel bei 12,6 % der Träger zwischen einem Viertel und der Hälfte der Finanzierung ausmachten. Immerhin 8,1 % der Träger finanzierten mehr als die Hälfte ihrer politischen Bildungsarbeit aus eigenen Mitteln, während wiederum 8,1 % der Träger überhaupt keine Eigenmittel einsetzten. Auch Teilnahmegebühren erweisen sich insgesamt als eine bedeutsame, wenn auch variabel gewichtete Finanzquelle. Mehr als die Hälfte der befragten Träger erzielte zwischen 1 und 25 % ihrer Einnahmen für politische Bildungsarbeit aus Teilnahmegebühren, bei 13,5 % machten sie ein Viertel bis die Hälfte der Finanzierung aus. Nur eine geringe Anzahl der Träger (4,5 %) finanzierte mehr als die Hälfte der politischen Bildungsarbeit über solche Gebühren. Knapp ein Viertel verzichtete dagegen gänzlich auf Teilnahmegebühren. Gesellschaftliche Stiftungen spielten insgesamt eine nachgeordnete Rolle in der Finanzierung der politischen Bildungsarbeit der befragten Träger. Fast zwei Drittel (63,3 %) erhielten keinerlei Mittel aus dieser Quelle. Ein Drittel der Träger gab an, dass gesellschaftliche Stiftungen 1–25 % ihrer Einnahmen ausmachten, während nur 3,7 % einen Anteil von 26–50 % aus dieser Quelle

► **Abb. A3-1** Anteile unterschiedlicher Einnahmequellen für die politische Bildungsarbeit der befragten Träger, 2022, n = 111



Datenquelle: eigene Trägerbefragung TAPB

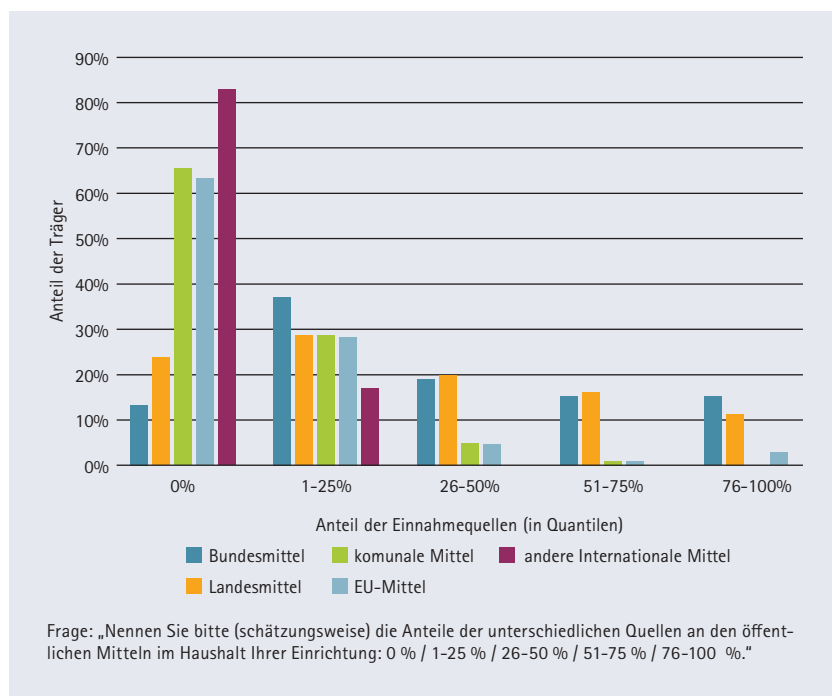
bezogen. Keiner der befragten Träger finanzierte mehr als die Hälfte der politischen Bildungsmaßnahmen mit Fördermitteln gesellschaftlicher Stiftungen.

Öffentliche Mittel

Träger, die laut eigenen Angaben in 2022 öffentliche Mittel erhalten hatten, wurden gebeten, aus vorgegebenen Förderprogrammen bzw. Fördergebern diejenigen auszuwählen, von denen sie tatsächlich Mittel bezogen hatten (siehe Abb. A3-2; detaillierte Werte siehe Tab. A3-1 Annex).

Die Ergebnisse zeigen, dass Bundes- und Landesmittel die bedeutendste Quelle der öffentlichen Förderung für die politische Bildungsarbeit der Träger sind. Nur eine kleine Gruppe von 13,3 % erhält überhaupt keine Bundesmittel, ein knappes Viertel (23,8 %) überhaupt keine Landesmittel. Für 15,2 % bzw. 11,4 % der Träger machen Bundes- bzw. Landesmittel über 75 % ihrer öffentlichen Maßnahmenfinanzierung aus. Mittel der Kommunen und der EU sind für

➤ Abb. A3-2 Finanzierung politischer Bildung der befragten Träger, 2022, n = 105



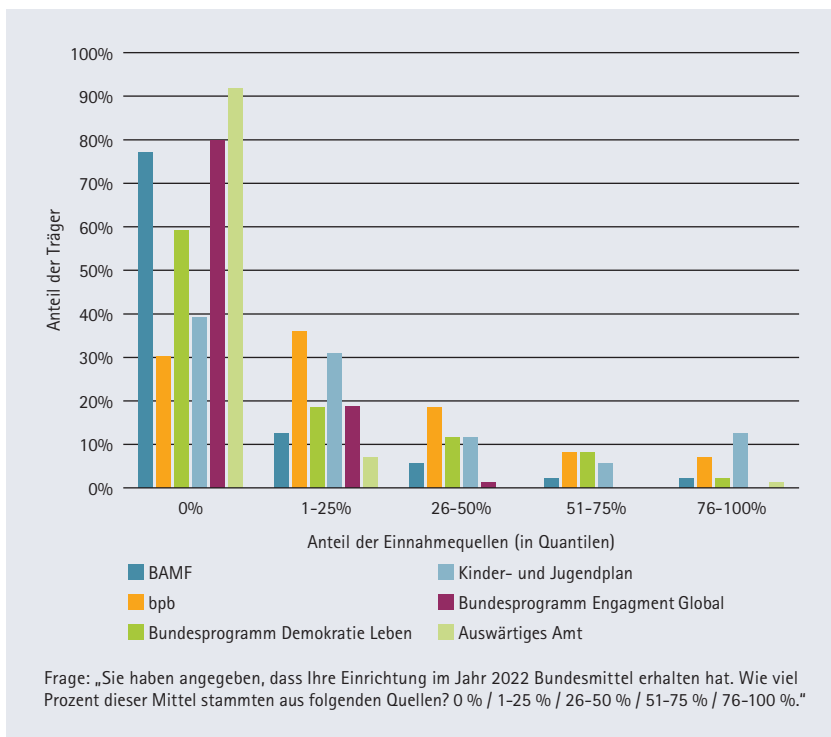
Datenquelle: eigene Befragung TAPB

manche Träger ergänzende Finanzierungsquellen, wobei sie bei knapp einem Drittel der Träger jeweils 1-25 % ihrer Förderung der öffentlichen Hand ausmachen und nur bei sehr wenigen Einrichtungen mehr als 25 % der öffentlichen Mittel. Andere internationale öffentliche Mittel, beispielsweise Mittel der Vereinten Nationen, machen nur einen kleinen Anteil (1-25 %) der öffentlichen Maßnahmenfinanzierung einzelner Träger aus.

Spezifische Quellen der Bundesmittel- und Landesmittelförderung

Träger, die angegeben haben, Bundesmittel zu beziehen, wurden im Anschluss um detailliertere Angaben zu spezifischen Quellen dieser Mittel gebeten (siehe Abb. A3-3).

► **Abb. A3-3** Anteile unterschiedlicher Quellen an der Bundesmittelförderung politischer Bildung der befragten Träger, 2022, n = 86



Datenquelle: eigene Befragung TAPB

Die Ergebnisse zeigen, dass Mittel der bpb, des Kinder- und Jugendplans sowie das Bundesprogramm *Demokratie leben!* im Jahr 2022 den größten Anteil an der Bundesmittelförderung der befragten Träger ausmachten. Nur ca. 30 % der durch Bundesmittel geförderten Träger bezogen überhaupt keine Förderung der bpb (KJP: ca. 40 %, *Demokratie leben!*: ca. 60 %). Flankierend finanzierten manche Träger ihre Maßnahmen der politischen Bildung aus Mitteln des BAMF, des Bundesprogramms *Engagement Global* und des Auswärtigen Amtes. In offenen Antworten nannten Träger außerdem Förderquellen des Bundesministeriums für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK), des BMAS sowie

verschiedene Aufholpakete zur Unterstützung der Einrichtungen auf Grund der Covid-19-Pandemie.

Träger, die angaben, im Jahr 2022 Landesmittel für ihre politische Bildungsarbeit erhalten zu haben, wurden gebeten, den Anteil an diesen Landesmitteln zu schätzen, der durch Landeszentralen für politische Bildung sowie durch die Kinder- und Jugendhilfe gefördert wurde (siehe Abb. A3-1 Annex). Für weniger als ein Fünftel der Träger sind diese Mittel die ausschließlichen Quellen ihrer Landesmittelförderung. Als weitere Quelle der Landesfinanzierung wird das Weiterbildungsförderungsgesetz genannt.

Die Ergebnisse der Trägerbefragung zeigen, dass nicht-staatliche Träger außerschulischer politischer Bildung überwiegend eine Kombination verschiedener Einnahmequellen zur Finanzierung ihrer politischen Bildungsarbeit nutzen, wobei öffentliche Mittel eine zentrale Rolle spielen (vgl. auch die Studie von Lewerenz und Hertel 2024 zu Trägern in Sachsen).. Teilnahmegebühren und Eigenmittel der Träger sind für die große Mehrheit ergänzende Finanzierungssäulen. Es ist wichtig, weiter zu untersuchen, unter welchen Bedingungen Träger für ihre politische Bildungsarbeit auf Spenden, Mitgliedsbeiträge oder Teilnehmergebühren angewiesen sind. So können Fördervorgaben für eine Co-Finanzierung von Maßnahmen Träger vor eine schwierige, teilweise nicht stemmbare finanzielle Herausforderung stellen. Zudem können Teilnahmegebühren zwar die Verbindlichkeit der Teilnahme erhöhen, aber auch soziale Zugangshürden darstellen. Fördermittel von gesellschaftlichen Stiftungen werden eher als flankierende finanzielle Unterstützung wahrgenommen, und zwar von einem Drittel der befragten Einrichtungen. Dabei kommt ein Finanzierungsanteil von mehr als 25 % der politischen Bildungsarbeit aus Stiftungsmitteln fast nie vor (vgl. Busch u.a. 2024).

Bundes- und Landesmittel machen mit Abstand den größten Anteil der Finanzierung der politischen Bildungsarbeit der Träger aus. Auf Bundesebene spielt dabei insbesondere die Förderung durch die bpb (BMI) sowie den Kinder- und Jugendplan und das Bundesprogramm *Demokratie Leben!* (beides BMFSFJ) eine bedeutende Rolle. Einige Träger sind allerdings auch stark auf Landesmittel angewiesen. Insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe scheint für eine kleine Gruppe der befragten Einrichtungen eine essenzielle Finanzierungsquelle darzustellen, die einen großen Teil ihrer Gesamteinnahmen ausmacht.

Die Befunde der Trägerbefragung sind auch für die Einordnung der Ergebnisse der Indikatoren A1 und A2 sehr aufschlussreich. Sie bestätigen die große Relevanz der Analyse von Bundes- und Landesmitteln für eine datengestützte

Berichterstattung zur außerschulischen politischen Bildung und zeigen, dass die aus Trägersicht besonders bedeutsamen Fördertöpfe in den vorliegenden Indikatoren A1 und A2 berücksichtigt sind. Auch wenn weitere Förderquellen wie private Stiftungen und die kommunalen Haushalte untersucht werden sollten, um ein umfassenderes Bild der Förderstrukturen und -programme zu erhalten, machen die im vorliegenden Pilotmonitor beleuchteten Haushaltsposten das Gros der Finanzierung von Maßnahmen der politischen Bildung bei zentralen nicht-staatlichen Trägern der außerschulischen politischen Bildung aus. Untersuchungen im Zeitverlauf, wie sie insbesondere eine regelmäßige systematische und datengestützte Berichterstattung leisten kann, können hier wichtige Einblicke in Gelegenheitsstrukturen und Orientierung für Entscheidungsträger/-innen ermöglichen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Nicht-staatliche Träger kombinieren zur Finanzierung ihrer politischen Bildungsarbeit meist verschiedene Einnahmequellen, wobei öffentliche Mittel eine herausragende Rolle spielen. Teilnahmegebühren und Eigenmittel sind für die große Mehrheit ergänzende Finanzierungssäulen. Für ein Drittel der befragten Einrichtungen sind Fördermittel gesellschaftlicher Stiftungen ebenfalls relevant.
- Bundes- und Landesmittel machen mit Abstand den größten Anteil der Finanzierung der politischen Bildungsarbeit der Träger aus. Auf Bundesebene spielt dabei insbesondere die Förderung durch die bpb, den Kinder- und Jugendplan sowie das Programm *Demokratie Leben!* eine bedeutende Rolle.



A4 – Bildungsräume nach Einwohner/-innen und Bundesländern

Bildungsstätten haben in Deutschland eine lange Tradition und bieten wertvolle Räume für Begegnungen und Diskurse. Sie fungieren als wichtige Orte für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, mit eigenen Seminar- und Veranstaltungsräumen sowie häufig auch mit Übernachtungs- und Verpflegungsmöglichkeiten (Eble 2023: 13).

Bildungsstätten für die Jugend- und Erwachsenenbildung

Während Bildungsstätten in Deutschland traditionell einen besonderen Platz in der Bildungslandschaft einnehmen und kontinuierlich Veranstaltungen zu verschiedenen Themen und in vielfältigen Formaten anbieten, steht ihre Existenz zunehmend unter Druck (Waldmann 2023). In den letzten Jahren wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Einrichtungen für die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung abnimmt (vgl. z.B. BMFSFJ 2020; Waldmann 2023). Kostenerhöhungen und/oder Fördermittelkürzungen machen es zunehmend erforderlich, die Räumlichkeiten für andere Veranstaltungsarten, wie beispielsweise Hochzeiten, zur Verfügung zu stellen oder Bildungsstätten gänzlich zu schließen. Belastbare Daten stehen allerdings nur eingeschränkt zur Verfügung, da bislang keine zentrale Datenbank oder ein System identifiziert werden konnte, das umfassend Bildungsstätten erfasst, in denen außerschulische politische Bildung stattfindet.



Kennziffern

- Anzahl Bildungsstätten der Mitglieder des bap mit Übernachtungsmöglichkeit, Anzahl der Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten

Datenquellen

- Webseiten von Mitgliedern des bap, Kinder- und Jugendhilfestatistik



Bezüglich der Erwachsenenbildung existiert derzeit keine einheitliche Datenbank von Bildungsstätten in Deutschland, was einen Überblick über hier relevante Einrichtungen erschwert. Wie in mehreren Erhebungsinterviews empfohlen, fokussiert der Pilotmonitor zunächst die Analyse und Systematisierung von Bildungshäusern der Mitglieder des Bundessausschusses für politische Bildung (bap). Durch eine manuelle Recherche der Webseiten sämtlicher bap-Mitglieder und deren Unterträger konnten 551 Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeiten identifiziert werden.¹⁰

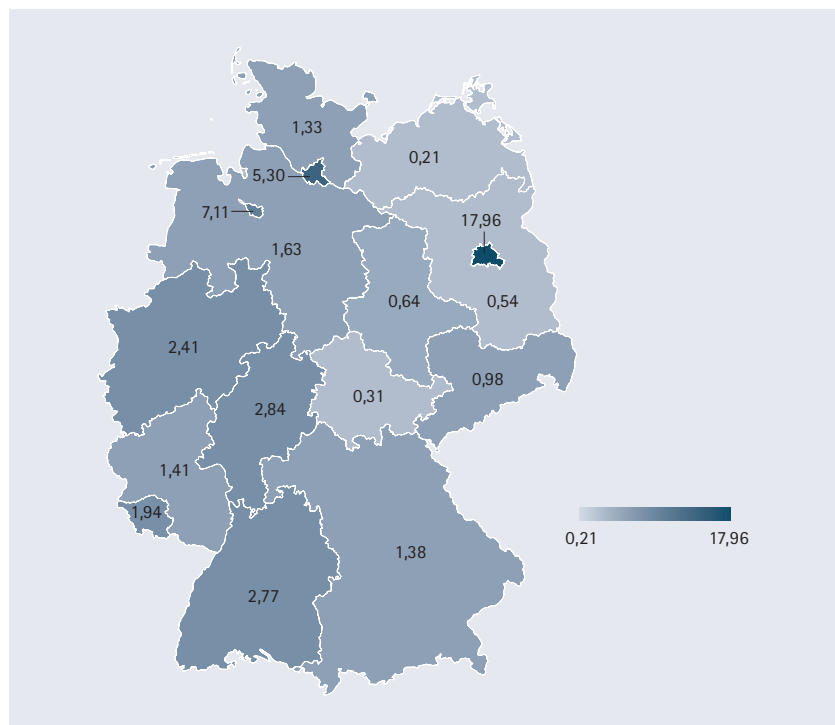


Die meisten Einrichtungen befinden sich in Baden-Württemberg (n = 99), gefolgt von Bayern (n = 97), Nordrhein-Westfalen (n = 83) und Niedersachsen (n = 78). Bremen verfügt über drei Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeit, dem in absoluten Zahlen niedrigsten Wert, was allerdings auch mit der im Ländervergleich geringsten Fläche einhergeht. Die Analyse der Dichte von Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeit im Verhältnis zur Fläche der Bundesländer (siehe Abb. A4-1) zeigt, dass Berlin mit etwa 17,96 Einrichtungen pro Quadratkilometer den höchsten Index aufweist. Darauf folgen Bremen mit 7,11 Einrichtungen/km² und Hamburg mit 5,30 Bildungsstätten/km².

Neben der absoluten Anzahl der Bildungsstätten und deren Verhältnis zur Fläche ist auch die Anzahl der Bildungsstätten pro 100 Tsd. Einwohner/-innen für ein Verständnis der Verfügbarkeit von Räumlichkeiten für politische Bildung relevant (siehe Abb. A4-2). Dahingehend bietet Niedersachsen mit einem Wert von 0,96 das dichteste Angebot. In den bevölkerungsreichsten Bundesländern beträgt dieser Wert 0,46 in Nordrhein-Westfalen, während er in Bayern bei 0,73 und in Baden-Württemberg bei 0,88 liegt. In Hamburg ist diese Relation lediglich 0,21. Dabei ist wichtig zu beachten, dass für Interessierte (je nach Förderbedingungen) grundsätzlich die Möglichkeit besteht, sich für Bildungsmaßnahmen in benachbarten oder anderen Bundesländern anzumelden. So ist es beispielsweise für Bewohner/-innen aus Hamburg leicht möglich, Angebote der Bildungsstätten in Niedersachsen und Schleswig-Holstein (0,71) wahrzunehmen. Aus den Daten kann man auch feststellen, dass die Dichte von

10 Es war nicht möglich, Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeiten für Mitglieder der Landesjugendringe von Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Schleswig-Holstein zu identifizieren.

► **Abb. A4-1** Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeit (bap-Mitglieder) nach Bundesländern pro Tsd. km², n = 551

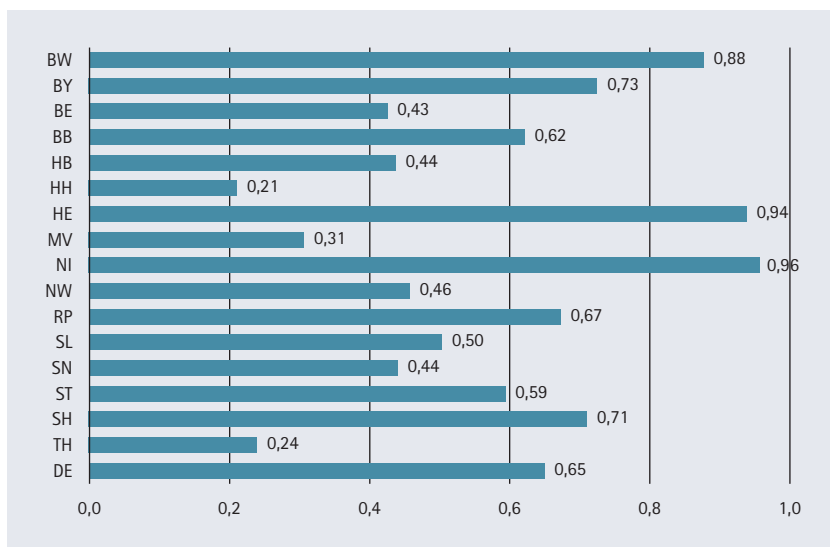


Datenquelle: eigene Recherche auf den Webseiten der Träger (Juli 2024)

Bildungsstätten im Verhältnis zur Bevölkerung in den westdeutschen Bundesländern bei durchschnittlich 0,69 liegt, während sie in den östlichen Bundesländern im Durchschnitt 0,45 beträgt. Bundesweit liegt dieser Index bei 0,65.

Auch wenn dieser Indikator einen relevanten Einblick in die Gelegenheitsstrukturen außerschulischer politischer Bildung bietet, besteht eine erhebliche Einschränkung darin, dass nur Bildungsstätten von bap-Mitgliedern berücksichtigt werden. Es gibt weitere Träger außerschulischer politischer Bildung, wie beispielsweise (Heim-)Volkshochschulen und von der bpb als Träger politischer Bildung anerkannte Akteure, die über geeignete Räumlichkeiten für mehrtägige Veranstaltungen politischer Bildung mit Übernachtung verfügen. Außerdem könnten künftige Studien auch solche Einrichtungen berücksichtigen, die keine

➤ **Abb. A4-2** Dichte von Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeit pro 100 Tsd. Einwohner/-innen nach Bundesländern, n = 551



Datenquelle: eigene Recherche auf den Webseiten der Träger

Übernachtungsmöglichkeiten, aber dennoch analoge Räume für Veranstaltungen politischer Bildung anbieten.

Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten



Während es keine offizielle Datengrundlage für Einrichtungen der Erwachsenenbildung gibt, existiert eine offizielle Erfassung der Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten.¹¹ Im zweijährigen Turnus werden vom Statistischen Bundesamt Daten zur Kinder- und Jugendhilfe erhoben, unter anderem

11 „Jugendtagungsstätten sind regionale oder überregionale Einrichtungen, in der Regel ohne hauptamtliches pädagogisches Personal, mit Tagungs-, Übernachtungs-, Verpflegungs- und Freizeitmöglichkeiten, in denen regelmäßige Bildungsveranstaltungen durchgeführt werden. Jugendbildungsstätten stehen ganz oder überwiegend für Veranstaltungen der außerschulischen Jugendbildung einschließlich der Mitarbeiterschulung/Mitarbeiterinnenschulung zur Verfügung. Sie verfügen über eigenes pädagogisches Personal, das eigene Maßnahmen anbietet. Nicht hierzu gehören Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2020: 4).

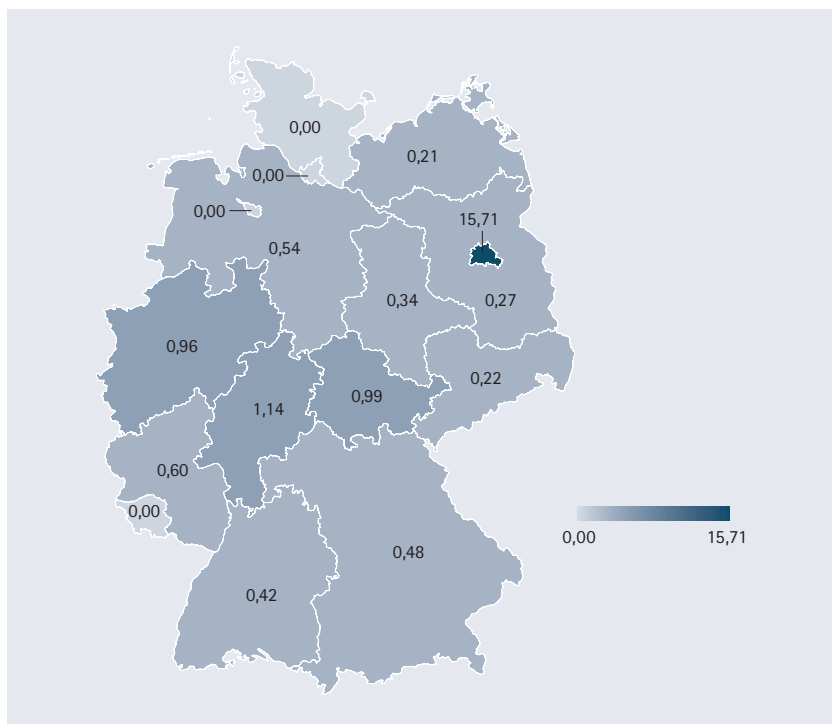
zu Einrichtungen und dort tätigen Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) (Statistisches Bundesamt 2020, 2022). Diese Datenerhebung umfasst auch Informationen zu Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten. Die Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe wurden deskriptiv aufbereitet und werden nachfolgend dargestellt.



Im Jahr 2018 wurden 214 Einrichtungen gemeldet, wobei die Anzahl im Jahr 2020 auf 200 sank. Dies stellt die niedrigste Anzahl solcher Einrichtungen seit 1990 dar (für weitere Informationen zur Entwicklung im Zeitverlauf siehe Waldmann 2023). Die Verteilung der Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten zwischen den Bundesländern weicht von den Befunden zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung ab: Im Jahr 2020 stehen 158 Bildungsstätten in Westdeutschland 40 in Ostdeutschland gegenüber.¹² Das Verhältnis der Anzahl von Bildungsstätten zur Bevölkerung in Ost- und Westdeutschland fällt für ostdeutsche Bundesländer mit durchschnittlich 0,32 allerdings höher aus als für westdeutsche Bundesländer (0,22). Dies bedeutet, dass sich in den westdeutschen Bundesländern mehr Einwohnerinnen und Einwohner eine Bildungsstätte teilen müssen. Die Variation zwischen einzelnen Bundesländern ist allerdings hoch. Im Verhältnis zur Einwohnerzahl besteht in Thüringen mit einem Wert von 0,75 mit Abstand die höchste Dichte. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen liegen mit Indizes von 0,14 bzw. 0,18 unter dem bundesweiten Durchschnitt von 0,24, während Bayern mit 0,26 etwas darüber liegt. Im Jahr 2020 hatte sich gegenüber 2018 die relative Dichte in einigen Bundesländern deutlich verändert (siehe Abb. A4-3). Während Thüringen in beiden Bezugsjahren im Verhältnis zur Bevölkerungszahl die höchste Dichte aufwies, verzeichneten andere ostdeutsche Bundesländer starke Rückgänge. Sachsen, das 2018 noch einen Index von 0,27 hatte, fiel 2020 auf 0,10. Im Verhältnis zur Fläche verzeichnet Berlin die mit Abstand höchste Dichte (15,71 Bildungsstätten pro Tsd. km²). NRW, Hessen, Thüringen und Rheinland-Pfalz liegen ebenfalls über dem Bundesdurchschnitt von 0,55 Bildungsstätten pro Tsd. km². Dagegen wurden in Hamburg, Bremen, Saarland und Schleswig-Holstein in 2020 keine Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten aufgeführt (siehe Abb. A4-4).

12 In den Analysen wurde Berlin zu Westdeutschland gezählt (vgl. auch Waldmann 2023). Zwei der gemeldeten Einrichtungen wurden keinem Bundesland zugeordnet.

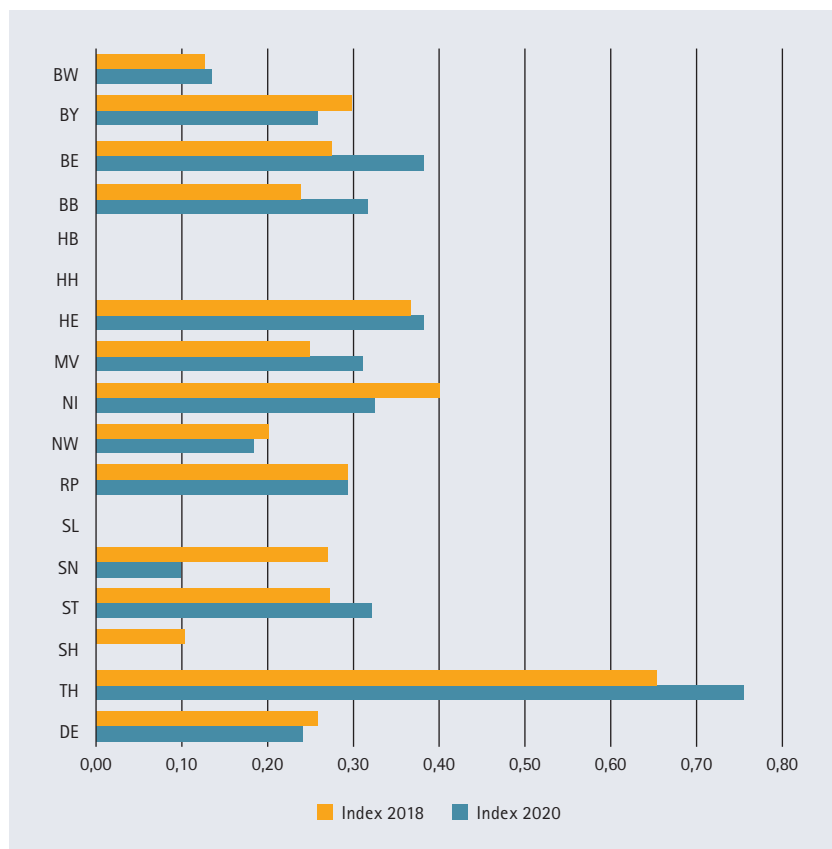
► **Abb. A4-3** Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten nach Bundesländern pro Tsd. km², 2020, n = 198



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik

Der vorgestellte Indikator ermöglicht Einblicke in die räumlichen Gelegenheitsstrukturen der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland. Mit der Untersuchung der Einrichtungen von bap-Mitgliedern konnte eine Datengrundlage erschlossen werden, um die Verfügbarkeit von Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeiten als relevanten Faktor für Begegnungen und mehrtägige Veranstaltungen zu berücksichtigen. Ergänzend dazu liefern die regelmäßig erhobenen Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Hinweise auf außerschulische Räumlichkeiten für Veranstaltungen der politischen Jugendbildung. Perspektivisch könnte ein Monitoring die Entwicklung der verfügbaren Bildungsräume transparent machen. Zugleich gilt es, weitere Räume der

► **Abb. A4-4** Dichte von Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten pro 100 Tsd. Einwohner/-innen nach Bundesländern im Jahr 2018 (n = 214) und 2020 (n = 200)



Datenquelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik

außerschulischen politischen Bildung – nicht zuletzt auch im Kontext aufstrebender politischer Bildung – in den Blick zu nehmen und ihre Bedeutung im Gesamtkontext zu analysieren.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Verfügbarkeit von Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeiten variiert stark zwischen den Bundesländern. Die Dichteberechnung im Verhältnis zur Bevölkerung zeigt, dass in den westlichen Bundesländern tendenziell mehr solche Einrichtungen vorhanden sind.
- Eine Differenzierung zwischen Einrichtungen für Erwachsenen- und Jugendbildung ist oft unmöglich und scheint nicht sinnvoll.

A5 – Geografische Verteilung von Bildungsakteuren

Um weitere Daten zu erschließen, die Hinweise auf die regionale Verteilung von Akteuren der politischen Bildung geben können, wurden für den Pilotmonitor Standorte zentraler Bildungsträger identifiziert. Zu diesem Zweck wurden die Webseiten der ausgewählten Kernakteure systematisch analysiert. Aufgrund begrenzter Ressourcen konzentriert sich die Untersuchung zunächst auf Haupt- und Landesgeschäftsstellen, weshalb einige Untergliederungen auf kommunaler Ebene, wie bspw. die Anzahl der *Arbeit und Leben*-Standorte in den Bundesländern, nicht in die Analyse einbezogen wurden. Berücksichtigt wurden die Hauptgeschäftsstellen auf Bundesebene sowie gegebenenfalls die Geschäftsstellen der Landesverbände. Die Ergebnisse sollen eine Diskussionsgrundlage liefern, inwiefern eine solche Übersicht von Akteursstandorten für ein Monitoring der außerschulischen politischen Bildung aufschlussreich ist und im Zeitverlauf relevante Entwicklungen aufzeigen kann.



Im Rahmen der Analyse wurden folgende Standorte erfasst: Drei Standorte der Bundeszentrale für politische Bildung, 22 Büros der 16 Landeszentralen für politische Bildung einschließlich ihrer Außenstellen, 17 BAFzA-Bildungszentren, die Geschäftsstelle des Bundesjugendrings und seiner Mitgliedsverbände, 87 Standorte von sechs politischen Stiftungen, 92 Standorte der Mitglieder des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Standorte der weiteren 24 bap-Mitglieder, einschließlich deren Untereinrichtungen auf Landesebene (sofern vorhanden), sowie 76 Bildungsträger, die von der Bundeszentrale für



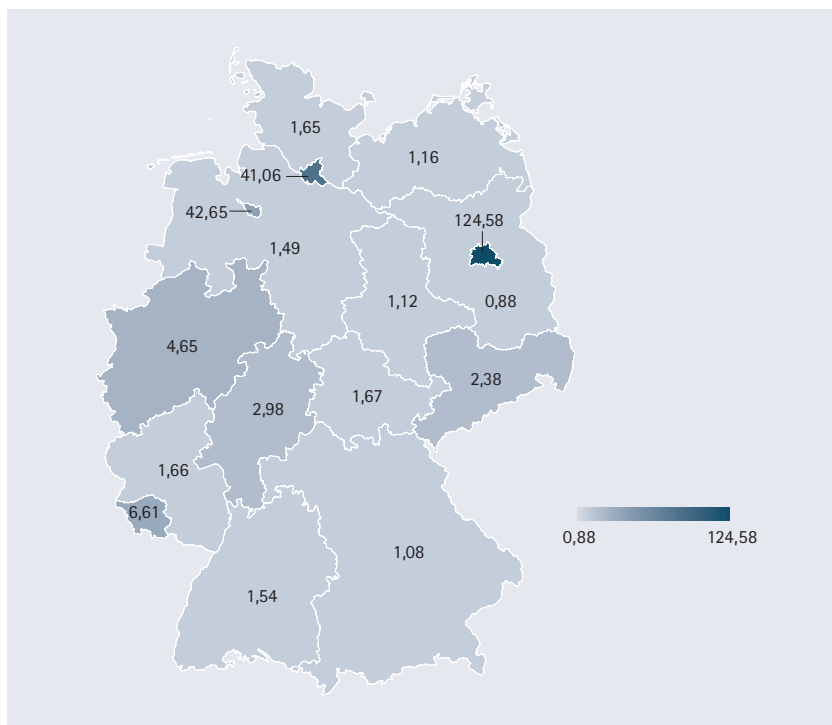
Kennziffern

- Anzahl von Haupt- und Landesgeschäftsstellen ausgewählter Akteure der außerschulischen politischen Bildung

Datenquellen

- Webseiten von Trägern außerschulischer politischer Bildung

► **Abb. A5-1** Anzahl der gemeldeten Sitze der Träger außerschulischer politischer Bildung (ohne VHS) auf Bundes- und Landesebene pro Tsd. km², n = 808



Datenquelle: eigene Recherche auf Webseiten der Träger (Juli 2024)

politische Bildung anerkannt, aber keiner der zuvor genannten Kategorien zugeordnet sind. Außerdem wurden die Volkshochschulen erfasst, die mit 846 Standorten deutschlandweit mehr als die Hälfte aller Standorte der ausgewählten Kernakteure ausmachen. Um eine differenziertere Übersicht der regionalen Standortverteilung zu ermöglichen, wurden die Analysen sowohl unter Berücksichtigung als auch unter Ausschluss der VHS durchgeführt.



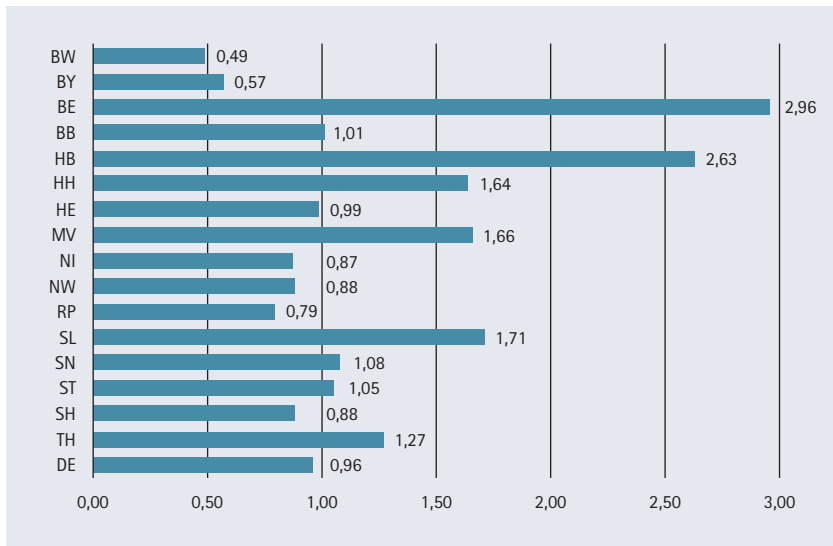
Insgesamt wurden 1 654 Geschäftsstellen identifiziert, was einem bundesdeutschen Durchschnitt von 1,96 Trägerstandorten pro 100 Tsd. Einwohner/-innen entspricht (siehe Abb. A5-1 Annex und Abb. A5-2 Annex, welche die regionale Verteilung der Standorte inklusive der VHS darstellen. Für eine Übersicht der gemeldeten Hauptsitze der von der bpb anerkannten Träger

außerschulischer politischer Bildung nach Bundesländern und pro 100 Tsd. Einwohner/-innen siehe Abb. A5-3 Annex bzw. Abb. A5-4 Annex). In Schleswig-Holstein besteht mit einem bemerkenswerten Index von 5,52 mit Abstand die größte Dichte von Standorten im Verhältnis zur Bevölkerung.

Unter Abzug der Volkshochschulen reduziert sich die Anzahl auf deutschlandweit 808 Trägerstandorte, was einem Index von 0,96 Standorten pro 100 Tsd. Einwohner/-innen entspricht (siehe Abb. A5-1 und Abb. A5-2). In Nordrhein-Westfalen als bevölkerungsreichstem Bundesland konnten 160 gemeldete Standorte identifiziert werden, und somit die größte Anzahl für ein Bundesland. Allerdings lag der Index pro 100 Tsd. Einwohner/-innen in Nordrhein-Westfalen mit 0,88 unter dem Bundesdurchschnitt. Die Bundeshauptstadt Berlin verfügt mit 111 Standorten und einem Index von 2,96 über die höchste Dichte im Verhältnis zur Bevölkerung, gefolgt vom Stadtstaat Bremen (18 Sitze, 2,63 pro 100 Tsd. Einwohner/-innen). Niedersachsen verzeichnet 71 Standorte und einen Index von 0,87, was knapp unter dem Bundesdurchschnitt liegt. Die einwohnerstarken Bundesländer Bayern (n = 76) und Baden-Württemberg (n = 55) verfügen lediglich über ein Verhältnis von 0,57 bzw. 0,49 Standorten pro 100 Tsd. Einwohner/-innen.

Eine detaillierte Analyse der Akteure ergab, dass viele Träger durch die Einrichtung von Landesverbänden oder Landesbüros, z.B. von parteinahen Stiftungen oder Gewerkschaften, eine regionale Verortung bzw. lokale Präsenz anstreben. Für konfessionelle Träger kann folgendes Bild gezeichnet werden: Mitglieder der katholischen Dachverbände AKSB und KEB sind überwiegend in Regionen Deutschlands verortet, deren Bevölkerung ein entsprechendes konfessionelles Profil hat (vgl. Fowid 2021). In den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland sind 63 katholische Einrichtungen registriert, während es in den restlichen zehn Bundesländern lediglich 19 sind. Unter den Mitgliedern der evangelischen Dachverbände (EAD- und EED-Mitglieder, inklusive der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung) konnten insgesamt 34 Einrichtungen identifiziert werden, die entsprechend der größeren Mitgliederzahl der Konfession in der Mitte und im Norden Deutschlands liegen. In den katholisch geprägten Regionen West- und Süddeutschlands sind die evangelischen Träger mit nur 23 Einrichtungen vertreten. Muslimische Träger der außerschulischen politischen Bildung sind bislang in Baden-Württemberg, Berlin und Nordrhein-Westfalen ansässig. Jüdische Einrichtungen mit einem entsprechenden Bildungsfokus bestehen bislang in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hessen.

► **Abb. A5-2** Anzahl der Sitze der Träger außerschulischer politischer Bildung (ohne VHS) auf Bundes- und Landesebene pro 100 Tsd. Einwohner/-innen, n = 808



Datenquelle: eigene Recherche auf Webseiten der Träger

Die Daten legen nahe, dass Anzahl und Dichte der Bildungsträgerstandorte, sowohl im Verhältnis zur Fläche als auch zur Einwohnerzahl, regional stark variieren. Besonders hoch ist die Standortdichte im Verhältnis zur Bevölkerung in den drei Stadtstaaten (insbesondere Berlin und Bremen), in Mecklenburg-Vorpommern und im Saarland. Unter Berücksichtigung der Volkshochschulen, welche insgesamt ca. die Hälfte der deutschlandweiten Standorte der ausgewählten Kernakteure außerschulischer politischer Bildung ausmachen, weist Schleswig-Holstein im Verhältnis zur Bevölkerung die mit Abstand größte Standortdichte auf.

Diese Analyse bietet neue Einblicke in Gelegenheitsstrukturen der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland und kann die Planung zukünftiger Bildungsinitiativen und die angemessene Verteilung von Ressourcen informieren. So könnte die Identifizierung von Regionen mit geringer Trägerdichte dazu dienen, den Strukturaufbau gezielt zu unterstützen. Die Offenlegung besonderer Potenziale von Akteuren in bestimmten Regionen wiederum

bietet Orientierung für Maßnahmen zur Erreichung von Zielgruppen. Eine Limitation der Analyse besteht in den verwendeten Datenquellen – die Standorte wurden anhand der Webseiten von Bildungsträgern und Trägernetzwerken ermittelt, deren Aktualität nicht garantiert werden kann. Zudem wurden Untergliederungen auf kommunaler Ebene bislang nicht berücksichtigt, was eine genauere Lokalisierung der Träger außerschulischer politischer Bildung ermöglichen würde. Weitere Untersuchungen könnten sämtliche Geschäftsstellen der ausgewählten Akteure einbeziehen. Viele der hier erwähnten Träger sind zudem unabhängig von ihrer lokalen Verortung bundesweit mit Bildungsangeboten präsent oder in überregionalen Kooperationen tätig.



Ausgewählte Ergebnisse

- Die durchschnittliche Dichte von Trägerstandorten liegt deutschlandweit bei 0,96 Standorten (ohne VHS) bzw. 1,96 Standorten (mit VHS) pro 100 Tsd. Einwohner/-innen. Es bestehen ausgeprägte regionale Unterschiede. In den Stadtstaaten Berlin und Bremen besteht eine bemerkenswert hohe Dichte von 2,96 bzw. 2,63 (ohne VHS). Unter Berücksichtigung der VHS hat Schleswig-Holstein mit einem Index von 5,52 die mit Abstand dichteste Akteurslandschaft bezogen auf die Einwohnerzahl.

A6 – Bildungspersonal außerschulischer politischer Bildung

Derzeit existieren nur wenige trägerübergreifende empirische Untersuchungen zur Situation des Bildungspersonals im Bereich der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Nur wenige Studiengänge an deutschen Hochschulen bereiten Studierende gezielt auf eine Tätigkeit in der außerschulischen politischen Bildung vor. Diese Lücke in der akademischen Ausbildung spiegelt sich auch in der Vielfalt der Bildungshintergründe des Personals. Fachkräfte in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung verfügen häufig über diverse interdisziplinäre Kompetenzen. Je nach Kontext kann dies als Vorteil oder auch als Nachteil angesehen werden (vgl. Bielenberg 2017). In einer Studie von Jugel und Lewerenz (2022) konnte exemplarisch für Sachsen belegt werden, dass die Mehrheit der Bildner/-innen bei Trägern außerschulischer politischer Bildung ihre Tätigkeit ohne formale didaktische Ausbildung aufnimmt (vgl. auch Rauschenbach u. a. 2019).

Bielenberg (2013: 113 ff.) hebt zudem die Vielfalt der Aufgaben hervor, mit denen das Bildungspersonal konfrontiert ist. Zwar zählt die Durchführung von Veranstaltungen zu den zentralen Aufgaben der Bildner/-innen, jedoch ist dies keineswegs die einzige Verantwortlichkeit. Vielmehr übernimmt das Bildungspersonal, abhängig von Größe, Organisationsstruktur, Personalressourcen und finanzieller Ausstattung ihrer Einrichtungen, eine Vielzahl weiterer Aufgaben. Dazu zählen die Konzeption und (auch finanzielle) Planung von

Kennziffern

- Arbeitsbedingungen und soziodemografische Merkmale inkl. Ausbildungshintergrund des Bildungspersonals außerschulischer politischer Bildung

Datenquelle

- Eigene Trägerbefragung



Bildungsangeboten, die Akquise und Koordination von Kooperationspartner/-innen, administrative Aufgaben wie Abrechnung und Verwendungsnachweise sowie die Evaluierung der Angebote. Sie beteiligen sich an Publikationen, wie Projektdokumentationen, Jahresberichten, Webseiten und Fachartikeln, und sind in internen und externen Gremien aktiv. Die Teilnahme an Fortbildungen und Fachtagungen ist ebenfalls Teil ihres Aufgabenbereichs.

Im Tätigkeitsfeld der Jugend- und Erwachsenenbildung wird klar zwischen hauptamtlich und nebenamtlich Beschäftigten differenziert (vgl. Zeuner 2013: 85). Innerhalb dieser Gruppen wird weiter zwischen hauptberuflich Leitenden im Management, hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen, hauptberuflichen Honorarkräften sowie freiberuflichen und nebenberuflichen Honorarkräften unterschieden. Darüber hinaus umfasst das Beschäftigungsspektrum auch ehrenamtlich Tätige und Verwaltungspersonal (WSF 2005: 61; vgl. auch Kraft 2011: 406 in Zeuner 2013: 85).



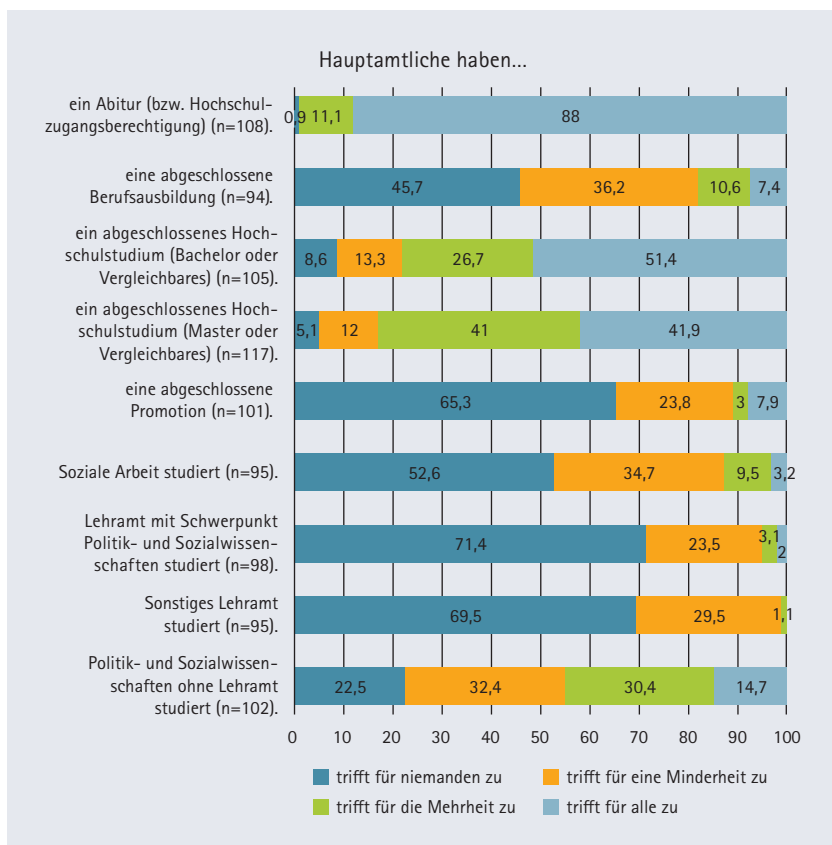
In diesem Indikator werden die Beschäftigungsverhältnisse sowie soziodemografische Merkmale des Personals analysiert, das für zentrale Träger der außerschulischen politischen Bildung tätig ist. Datengrundlage ist die Trägerbefragung TAPB. In deren Rahmen haben 201 Einrichtungen die personalbezogenen Fragen (vgl. Fragebogen in A0-3 Annex) beantwortet. Angaben wurden zu den Personengruppen Geschäftsführung, hauptamtliches pädagogisches Personal und Honorarkräfte erhoben. Die befragten Einrichtungen wurden gebeten, ihre Angaben auf Personen zu beziehen, die mit politischer Bildung befasst sind.



Von den mit politischer Bildung befassten Geschäftsführungen der Einrichtungen sind 150 in Vollzeit und 79 in Teilzeit angestellt (20,52 % befristet, 74,24 % unbefristet¹³). Die gemeldeten Stellenzahlen variieren zwischen 1 und 35 pro Einrichtung. Insgesamt 1 053 Personen sind darüber hinaus als hauptberufliches pädagogisches Personal beschäftigt, davon 546 in Vollzeit und 507 in Teilzeit (33,62 % befristet, 66,19 % unbefristet). Die Anzahl dieser Beschäftigungsverhältnisse variiert erheblich und reicht von 1 bis zu 213 Personen pro Einrichtung. Nach Einschätzung der Träger sind in ihren Einrichtun-

13 Die Prozentangaben können nicht immer auf 100 % addiert werden. Grund ist, dass die mittels Schätzungen der Träger erhobenen Daten nicht vollkommen konsistent sind.

➤ **Abb. A6-1** Bildungshintergrund des hauptamtlichen pädagogischen Personals, das Maßnahmen der politischen Bildung durchführt, n = 94–108



Datenquelle: eigene Befragung TAPB

gen derzeit insgesamt etwa 4624 Personen nebenberuflich für die Durchführung von Maßnahmen der politischen Bildung zuständig. Sie erfüllen diese Aufgabe auf Honorarbasis oder ehrenamtlich. Einzelne Einrichtungen beschäftigen bis zu 1 300 Honorarkräfte.

Die Bildungsträger wurden zudem aufgefordert, sich zur Eingruppierung des fest angestellten pädagogischen Personals gemäß der Entgeltabelle des TVöD zu äußern. Demnach erhalten 10,82 % der ca. 1 000 gemeldeten Stellen

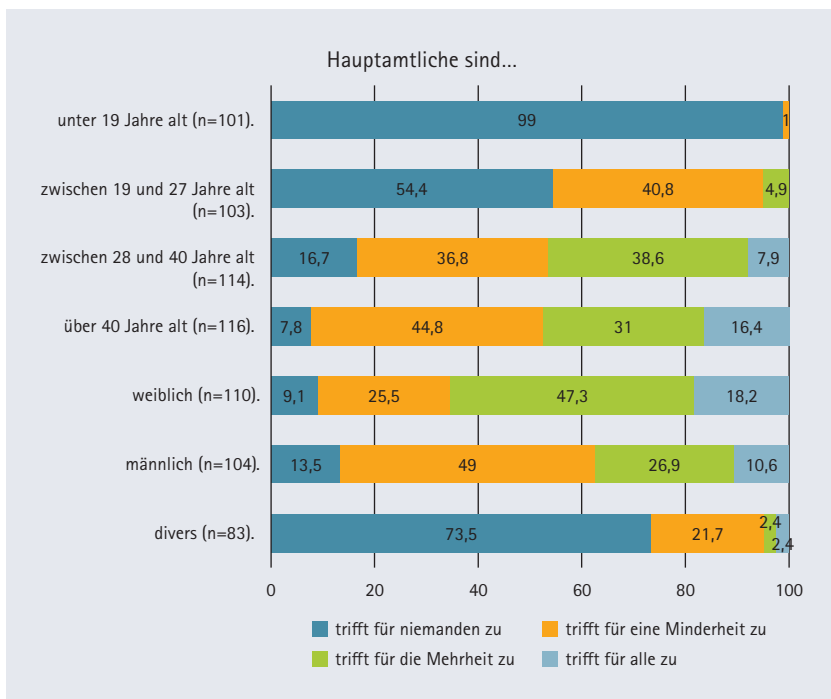
eine Vergütung entsprechend der Entgeltgruppe 14 oder höher. 26,53 % des Personals werden nach Entgeltgruppe 13, 7,16 % nach Entgeltgruppe 12 vergütet. Der größte Anteil des pädagogischen Personals erreicht nur die Entgeltgruppe 11 (27,43 %). Insgesamt erhalten 27,63 % der Beschäftigten eine Vergütung nach Entgeltgruppe 10 oder niedriger.

Um explorative, trägerübergreifende Daten zu den Bildungshintergründen und soziodemografischen Merkmalen des pädagogischen Personals zu gewinnen, wurden die Befragten gebeten, mittels einer Likert-Skala anzugeben, ob bestimmte Aussagen für niemanden, eine Minderheit, eine Mehrheit oder alle Beschäftigten zutreffen.

Die große Mehrheit der angestellten Bildner/-innen verfügt über ein Abitur, und sehr viele haben auch ein Hochschulstudium mit einem Master oder einem vergleichbaren Abschluss absolviert (in 41,9 % der Einrichtungen alle, in 41 % der Einrichtungen die Mehrheit des Personals). Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist unter dem pädagogischen Personal weniger häufig; nur 18 % der Einrichtungen geben an, dass dies für eine Mehrheit oder alle zutrifft (in 45,7 % der Einrichtungen für niemanden).

Es kann weiter vermutet werden, dass ein dominierender Teil des hauptamtlichen pädagogischen Personal Politik- und Sozialwissenschaften studiert hat, denn 14,7 % der Einrichtungen geben an, dass alle Mitarbeitenden ein entsprechendes Studium absolviert hätten, 30,4 %, dass dies für die Mehrheit der politischen Bildner/-innen in der Einrichtung zutreffe. Ebenso lässt sich vermuten, dass nur ein geringer Anteil Lehramt mit Schwerpunkt Politik- und Sozialwissenschaften studiert hat: So berichten 71,4 % der Einrichtungen, dass dies auf niemanden zutreffe, und 23,5 % geben an, dass dies nur für eine Minderheit gelte. Auch andere Lehramtsstudiengänge scheinen als Ausbildungshintergrund nicht weit verbreitet zu sein. Etwas häufiger kommt ein Studium der Sozialen Arbeit vor: 3,2 % der Akteure geben an, dass dies auf alle festangestellten pädagogischen Mitarbeitenden zutrifft, bei 9,5 % auf eine Mehrheit, bei 52,6 % der Einrichtungen dagegen auf niemanden. In einer offen gestellten Frage konnten ohne spezifischere Quantifizierung weitere Studiengänge angegeben werden, wobei Pädagogik / Erziehungswissenschaften (n = 19), Geschichte (n = 11), Kulturwissenschaften (n = 10), Theologie (n = 9), Geografie (n = 7), Wirtschaftswissenschaften (n = 5), Sprachwissenschaften (n = 4), Agrarwissenschaften (n = 2) sowie Erwachsenenbildung (n = 1) von den Trägern genannt werden.

► **Abb. A6-2** Soziodemografische Merkmale des hauptamtlichen pädagogischen Personals, das Maßnahmen der politischen Bildung durchführt, n = 83–116

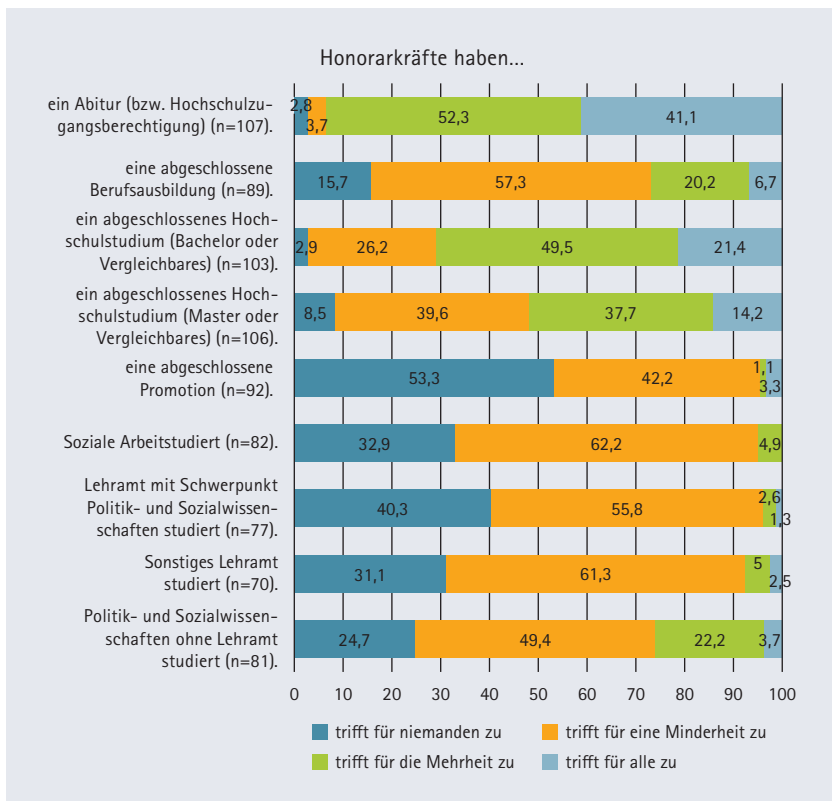


Datenquelle: eigene Befragung TAPB

Hinsichtlich der Altersstruktur der Belegschaften dominieren unter den hauptamtlich beschäftigten politischen Bildner/-innen Personen, die über 40 Jahre alt sind (siehe Abb. A6-2), aber auch Personen zwischen 28 und 40 Jahren machen einen bedeutenden Anteil der Belegschaft aus. Frauen sind in der Mehrheit der Einrichtungen stärker vertreten als Männer, wobei in den meisten Einrichtungen sowohl Frauen als auch Männer arbeiten.

Auch für die mit politischer Bildung befassten Honorarkräfte gilt, dass in den meisten Einrichtungen Personal vorherrscht, das mindestens das Abitur oder eine vergleichbare Hochschulzugangsberechtigung erworben hat (in 52,3 % der Einrichtungen eine Mehrheit, bei 44,4 % alle; siehe Abb. A6-3). Allerdings ist deren Präsenz geringer als bei den hauptamtlich Beschäftigten. Es

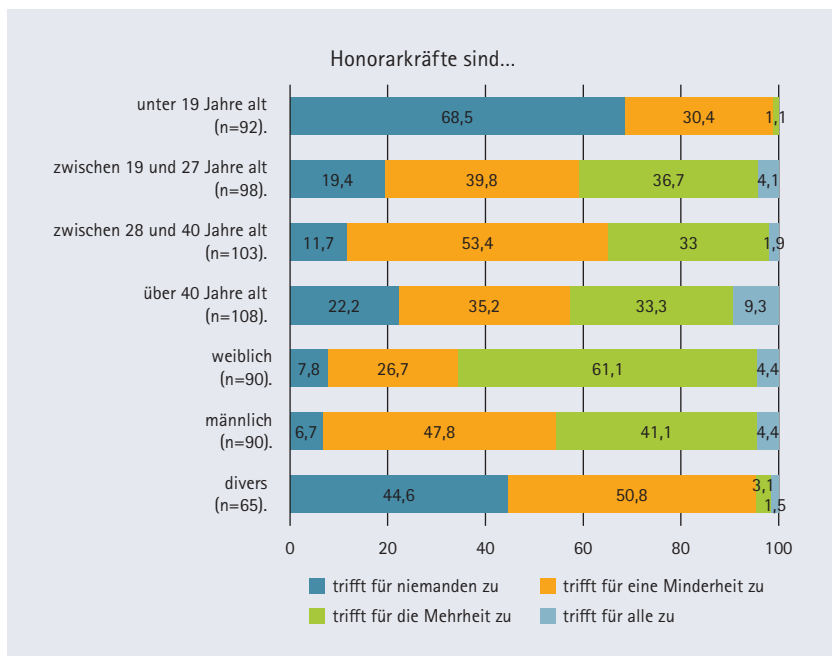
► **Abb. A6-3** Bildungshintergrund der Honorarkräfte, die Maßnahmen der politischen Bildung durchführen, n = 81–107



Datenquelle: eigene Befragung TAPB

gibt deutlich weniger Einrichtungen, in denen eine relevante Zahl an Honorarkräften eine abgeschlossene Berufsausbildung hat (in 20,2 % der Einrichtungen trifft dies auf eine Mehrheit, in 6,8 % auf alle zu), jedoch ist dies häufiger der Fall als bei den hauptamtlich Beschäftigten. Ein Bachelor-Abschluss scheint weit verbreitet zu sein (nur in 2,9 % der Einrichtungen trifft dies auf niemanden zu), und auch ein Masterabschluss dürfte häufig erworben worden sein (nur in 8,5 % der Einrichtungen trifft dies auf niemanden zu). Eine Promotion kommt deutlich seltener vor, aber in immerhin knapp der Hälfte der Einrichtungen arbeiten auch Promovierte als Honorarkräfte der politischen Bildung.

► **Abb. A6-4** Soziodemografische Merkmale der Honorarkräfte, die Maßnahmen der politischen Bildung durchführen, n = 81–107



Datenquelle: eigene Befragung TAPB

Wie bei dem festgestellten Personal kann auch bei den studierten Honorarkräften ein breites Spektrum an absolvierten Studienrichtungen vermutet werden: Nur selten sind in den Einrichtungen politische Bildner/-innen mit einem Studium der Sozialen Arbeit oder einem Lehramtsstudium tätig. Politik- und Sozialwissenschaften ohne Lehramtsbezug dürften etwas häufiger vorkommen (bei 22,2 % der Einrichtungen trifft dies auf eine Mehrheit, bei 3,7 % auf alle Honorarkräfte zu). Als weitere Studiengänge, die von Honorarkräften absolviert wurden, nennen die Träger Kultur- und Medienwissenschaften (n = 5 bzw. n = 3), Geografie (n = 4), Geschichte (n = 3), Theologie (n = 3), Wirtschaftswissenschaften (n = 3), Sprachwissenschaften (n = 2), Agrarwissenschaften (n = 1), Philosophie (n = 1) und Medizin (n = 1).

Das Bild zur Alters- und Geschlechterverteilung der Honorarkräfte (Abb. A6-4) ergänzt die vorherige Darstellung der Ausbildungshintergründe. In fast

allen Einrichtungen sind die Honorarkräfte älter als 19 Jahre. Die hohe Präsenz der Altersgruppen 19 bis 27 Jahre (36,7 % als Mehrheit, 4,1 % trifft für alle zu) und 28 bis 40 Jahre (bei 33 % der Träger eine Mehrheit, bei 1,9 % alle Honorarkräfte) könnte darauf hindeuten, dass viele Honorarkräfte ihre akademische Ausbildung gerade abgeschlossen haben oder sich noch im Studium befinden. Die besonders große Präsenz der Altersgruppe über 40 Jahre ist bemerkenswert: Bei 33,3 % der Träger ist dies die Mehrheit, bei 9,3 % befinden sich alle Honorarkräfte in dieser Altersgruppe, was darauf hinweist, dass auch zahlreiche erfahrenere Fachkräfte in der außerschulischen politischen Bildung als Honorarkräfte tätig sind, möglicherweise längerfristig oder dauerhaft als freiberufliche politische Bildner/-innen. Ähnlich wie bei den hauptamtlich Beschäftigten scheinen Frauen auch bei den Honorarkräften die Mehrheit der politischen Bildner/-innen auszumachen (zumindest gibt eine deutliche Mehrheit der befragten Träger an, dass bei ihnen überwiegend Frauen als Honorarkräfte tätig sind), wobei auch hier bei den meisten Trägern Menschen unterschiedlichen Geschlechts engagiert sind.

Die Befragung von Trägern der außerschulischen politischen Bildung zeigt ein breites Spektrum an soziodemografischen Hintergründen der Menschen, die für diese Einrichtungen mit politischer Bildung befasst sind. Menschen ohne Abitur sind nur selten hauptamtlich oder als Honorarkräfte für die befragten Träger in der politischen Bildung aktiv. Die große Mehrheit der politischen Bildner/-innen in den jeweiligen Einrichtungen verfügt über ein abgeschlossenes Studium. Trotz dieses hohen Anteils geben die meisten Einrichtungen an, dass die Mehrheit des angestellten pädagogischen Personals, das mit Maßnahmen der politischen Bildung befasst ist, mit Gehältern unterhalb der Entgeltgruppe 12 entlohnt wird, was auf eine Diskrepanz zwischen Qualifikation, Aufgabenprofil und Vergütung hinweist. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung zeigt sich, dass Frauen in den meisten Einrichtungen stärker vertreten sind, sowohl unter den festgestellten Bildner/-innen als auch bei den Honorarkräften.

Die Angaben beruhen auf den Einschätzungen der teilnehmenden Träger und können nicht extern überprüft werden. Zudem ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse durch die begrenzte Zahl der an der Befragung teilnehmenden Einrichtungen eingeschränkt. Weiter lassen sich aus den Angaben keine Rückschlüsse auf die jeweilige absolute Gesamtzahl an Personen in einer bestimmten Merkmalsgruppe ziehen. Damit sind auch Einschätzungen zu den

prozentualen Anteilen bestimmter Personengruppen in der Gesamtmenge der Beschäftigten nicht möglich. Es lassen sich allein Tendenzen vermuten. Insgesamt verdeutlichen die Befunde dennoch die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen zur Förderung und Weiterbildung des Bildungspersonals, auch bezüglich der didaktischen Ausbildung und Vergütung, um die Qualität und Anerkennung der politischen Bildungsarbeit zu stärken. Außerdem wird das Potenzial einer solchen Trägerbefragung erkennbar, die im Austausch mit den betroffenen Akteuren und mit mehr zeitlichem Vorlauf eine belastbare, regelmäßig wiederkehrende Datenbasis u. a. zu Professionalisierung und Arbeitsbedingungen des Bildungspersonals liefern kann.

Ausgewählte Ergebnisse

- Der Großteil des pädagogischen Personals verfügt über ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Bachelor oder höher), jedoch wird die Mehrheit unterhalb der Entgeltgruppe 12 des TVöD entlohnt.
- Der Großteil der Bildner/-innen nimmt die Tätigkeit ohne formale didaktische Ausbildung auf.
- Frauen sind in der Mehrheit der Einrichtungen stärker vertreten als Männer, wobei die meisten Einrichtungen gemischtgeschlechtliche Teams beschäftigen.



A7 – Umfang und Nutzung: Veranstaltungsstunden und Kursteilnahmen



Um den Umfang und die Nutzung von Veranstaltungen zur außerschulischen politischen Bildung darzustellen und vergleichende Analysen zwischen Akteuren und Regionen anzustrengen, werden im Folgenden verschiedene Datenquellen herangezogen. Die Verbundstatistik des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* wird ausgewertet, um eine systematische Betrachtung im Zeitverlauf sowie den Vergleich zwischen Regionen und Akteuren zu ermöglichen. Ergänzend werden die Daten der DIE-Volkshochschulstatistik betrachtet, die im Vergleich zur Verbundstatistik detaillierter ausfallen. Darüber hinaus werden Statistiken des BAMF zu Integrationskursen und Daten des internen Berichtswesens des BAFzA zu den Teilnehmenden des Bundesfreiwilligendienstes einbezogen, die im Rahmen der pädagogischen Begleitung auch Kurse zur politischen Bildung beinhalten. Dieses Vorgehen ermöglicht Einblicke in Umfang und Nutzung von Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung unterschiedlicher Träger und kann Möglichkeiten und Grenzen akteursübergreifender Vergleiche mit derzeit verfügbaren Daten aufzeigen.



Kennziffern

- Anzahl von Veranstaltungsstunden sowie die Belegungen von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung

Datenquellen

- Verbund- und VHS-Statistik, BAMF-Daten zu Orientierungskursen als Teil der Integrationskurse, internes Berichtswesen des BAFzA zum Bundesfreiwilligendienst



Seit dem Jahr 2007 haben sich die drei bundesweit arbeitenden Verbände *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* (BAK AL), *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (DEAE) und *Katholische Erwachsenenbildung Deutschland* (KEB) in der gemeinsamen Statistik des Verbundes Weiterbildungsstatistik zusammengeschlossen.¹⁴ Der *Deutsche Volkshochschul-Verband e. V.* (DVV) ist als assoziierter Kooperationspartner ebenfalls Mitglied im Verbund. Die Statistiken ermöglichen eine weitreichende Darstellung der öffentlich verantworteten Weiterbildung in Deutschland und einen wichtigen Beitrag zur anbieter- und angebotsbezogenen Berichterstattung für diesen Bildungsbereich. Insgesamt beziehen sich die Angaben auf gut ein Fünftel der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland, die ein offenes Angebot vorhalten (vgl. Behrendorf u. a. 2008). Nichtsdestotrotz ist es wichtig, anzumerken, dass die Datenerfassung und -weitergabe durch die Weiterbildungseinrichtungen eine freiwillige Leistung ist. Infolgedessen ist eine Beteiligung an der Statistik nicht selbstverständlich, und die Erfassungsquoten variieren (siehe Tab. A7-1 Annex; zur Verteilung der Einrichtungen nach Bundesländern siehe Horn u. a. 2021).

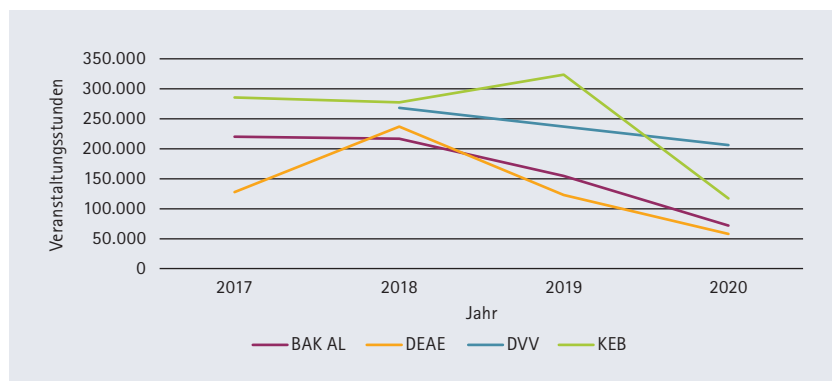
Die Veranstaltungen der teilnehmenden Einrichtungen werden in zehn Themenkategorien unterteilt.¹⁵ Ausgehend von der Annahme, dass die meisten Veranstaltungen mit Fokus auf politische Bildung dem Programmbereich 1 *Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung* zugeordnet werden, wurde dieser Programmbereich als Datengrundlage für die folgenden Analysen ausgewählt.

Gemessen an der Gesamtsumme der deutschlandweit durchgeführten Veranstaltungsstunden im Programmbereich 1 war die KEB 2017 bis 2019 der größte der vier Bildungsakteure (vgl. Abb. A7-1). Im Jahr 2020, dem ersten Jahr der Corona-Pandemie, verzeichnete die KEB allerdings auch den stärksten Rückgang des Angebotsumfangs im PG 1 auf weniger als die Hälfte der

14 Bis einschließlich des Berichtsjahres 2012 war auch der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* Teil des Verbundes.

15 Programmbereiche: 1. Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung; 2. Familie – Generationen; 3. Religion – Ethik; 4. Umwelt – Nachhaltigkeit – Naturwissenschaften; 5. Kultur – Gestalten; 6. Gesundheit; 7. Sprachen; 8. Medienanwendungen – Technik; 9. Schulabschlüsse; 10. Grundbildung – Alphabetisierung.

➤ **Abb. A7-1** Veranstaltungsstunden im Programmbereich *Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung*, 2017–2020



Anmerkung: BAK AL = Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V.; DEAE = Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.; DVV = Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.; KEB = Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V.

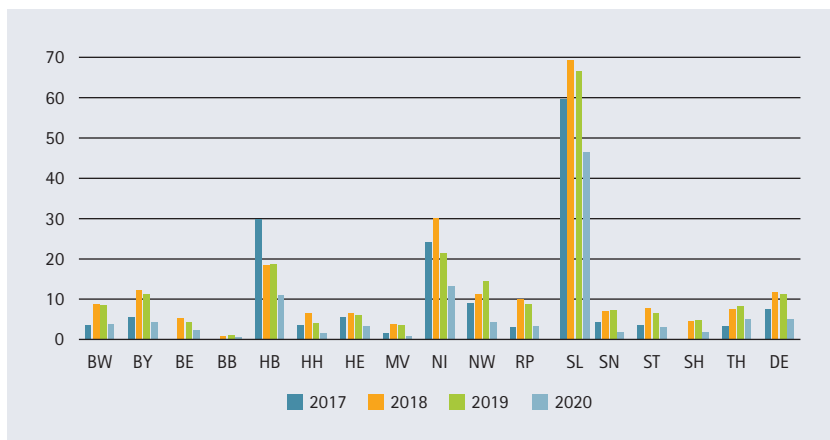
Datenquelle: Verbundstatistik 2017–2020

Veranstaltungsstunden des Vorjahrs (285 258 Veranstaltungsstunden im Jahr 2017, 277 213 im Jahr 2018, 323 567 Stunden, im Jahr 2019 und 117 244 im Jahr 2020). Der Umfang der Veranstaltungsstunden des DVV blieb hingegen stabil auf relativ hohem Niveau, wenn auch bei kontinuierlich leichtem Rückgang.¹⁶ Das Angebot der DEAE verzeichnete im Jahr 2018 einen starken Anstieg im Vergleich zum Vorjahr (85,9 % mehr), jedoch fiel die Anzahl der Veranstaltungsstunden im Jahr 2019 mit 113 983 Stunden wieder ungefähr auf den Wert von 2017. Auch BAK AL verzeichnete einen Rückgang zwischen 2018 und 2019. Bei allen vier Einrichtungen gab es im Pandemiejahr 2020 gemessen an den Veranstaltungsstunden weniger Bildungsangebote als in den Vorjahren.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Inhalte des PB 1 im Vergleich zum Rest des Angebots in den jeweiligen Einrichtungen, liegt der Fokus der Bildungsmaßnahmen von *Arbeit und Leben* stark auf diesem Programmbereich, dem auch Themen politischer Bildung zugeordnet sind: PB1 umfasst

16 BAK AL: 220 096 im Jahr 2017, 216 518 im Jahr 2018, 154 805 im Jahr 2019, 72 026 im Jahr 2020; DVV: 267 959 in 2018, 236 731 in 2019 und 205 848 in 2020.

► **Abb. A7-2** Anzahl von Veranstaltungsstunden in Programmbereich *Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung* pro Tsd. Einwohner/-innen nach Bundesländern



Datenquelle: Verbundstatistik 2017–2020

hier ca. 69 % aller durchgeführten Veranstaltungsstunden im ausgewählten Vierjahreszeitraum. Dagegen fällt der prozentuale Anteil bei den Einrichtungen des DVV am geringsten aus, bei denen PB 1 nur 1,7 % der Gesamtzahl durchgeführter Veranstaltungen ausmacht (wobei nicht alle dem PB 1 zugeordneten Veranstaltungen politische Bildung im engeren Sinne enthalten; vgl. die detaillierte Analyse der VHS-Veranstaltungen am Beispiel von Bayern in Indikator A9). Der Anteil von Veranstaltungen in PB 1 bei DEAE und KEB bleibt über die ausgewählten Jahre stabil bei etwa 10,5 %.

Um Tendenzaussagen zum relativen Umfang durchgeführter Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung im Verhältnis zur Bevölkerung zu treffen, kann ein Index der durchschnittlichen Veranstaltungsstunden aus PB 1 pro Tsd. Einwohner/-innen gebildet werden (siehe Abb. A7-2, für die zugrundeliegenden Daten siehe Abb. A7-2 Annex). Da die Teilnahmedaten nur auf Kursebene, nicht auf Ebene der Veranstaltungsstunden vorliegen, war es dagegen nicht möglich, einen Index der Teilnahmestunden zu berechnen.

Das Verhältnis der Veranstaltungsstunden zur Bevölkerung variiert zwischen den Bundesländern erheblich und entwickelt sich im Zeitverlauf dynamisch. Im Jahr 2017 führte das Saarland die Liste mit einem bemerkenswert hohen Wert von 59,68 Veranstaltungsstunden pro Tsd. Einwohner/-innen an,

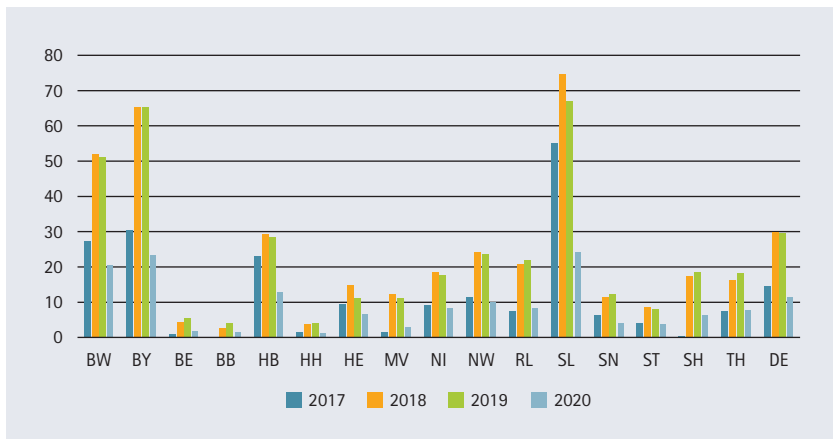
während Berlin mit lediglich 0,17 den niedrigsten Wert aufwies. Ein markanter Anstieg in der durchgeführten Stundenanzahl gegenüber dem Vorjahr war 2018 zu beobachten, im Bundesdurchschnitt und in fast allen Bundesländern (mit einem Rückgang lediglich in Bremen, das dennoch durchgängig ein weit überdurchschnittliches Niveau aufweist). Im Jahr 2020 brachen in allen Bundesländern die Zahlen ein (bundesweit: 5,01 Veranstaltungsstunden/Tsd. Einwohner/-innen im Jahr 2020 im Vergleich zu einem Wert von 11,23 im Jahr 2019), was auf die Covid-19-Pandemie und die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen zurückzuführen sein dürfte.

Die Anzahl der Teilnahmen an den Kursen pro Tsd. Einwohner/-innen liefert weitere Informationen zum relativen Umfang der Angebote im PB 1 (siehe Abb. A7-3, für die zugrundeliegenden Daten siehe Abb. A7-3 Annex). Auch hier gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Das Saarland weist 2017 bis 2022 mit durchschnittlich 55,22 Teilnahmen pro Tsd. Einwohner/-innen wiederum den höchsten Wert auf, gefolgt von Bayern und Baden-Württemberg, während Berlin mit durchschnittlich 0,87 die wenigsten Teilnahmen im Verhältnis zur Bevölkerung verzeichnet.

Ein markanter Anstieg der Kursteilnahmen war im Jahr 2018 deutschlandweit zu verzeichnen, wobei dieses relativ hohe Niveau auch im Folgejahr 2019 stabil bleibt. Im Pandemiejahr 2020 brach die Zahl der Kursteilnahmen in allen Bundesländern ein, wobei der Bundesdurchschnitt hinter dem Wert des Jahres 2017 zurückbleibt.

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine vielfältige und dynamische Angebotsstruktur der politischen Erwachsenenbildung hin, die zwischen den Bundesländern variiert. Eine wesentliche Einschränkung der präsentierten Daten besteht darin, dass die Angaben freiwillig sind. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Mitgliedseinrichtungen keine Daten gemeldet haben und dass erhebliche Verzerrungen durch eine bisher nicht näher zu beschreibende selektive Meldepraxis vorliegen. Hinzu kommt, dass die Einrichtungen selbst ihre Veranstaltungen den Programmbereichen zuordnen, was zu Ungenauigkeiten und Inkonsistenzen führen kann. Darüber hinaus wurden hier nur Kurse aus dem Programmbereich 1 *Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung* betrachtet, obwohl vermutlich nicht alle Veranstaltungen politischer Bildung diesem Bereich zugeordnet sind (beispielsweise auch im

► **Abb. A7-3** Teilnahmen im Programmbereich *Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung* pro Tsd. Einwohner/-innen nach Bundesländern

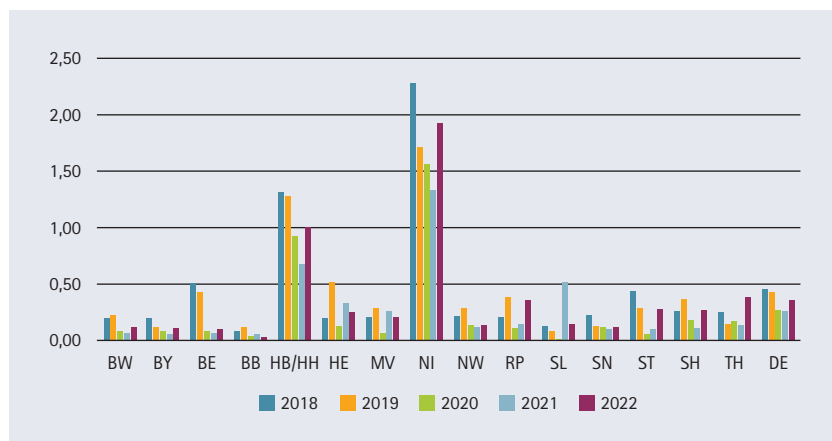


Datenquelle: Verbundstatistik 2017–2020

Programmbereich 10 *Grundbildung – Alphabetisierung*; vgl. die BVV-Detailanalysen in Indikator A9) und ebenso nicht alle Veranstaltungen im Programmbereich zwingend der politischen Bildung zugerechnet werden können. Die Analyse des Programmbereichs erlaubt daher nur Hinweise auf Tendenzen, die mithilfe weiterer Daten oder einer weiterentwickelten Erhebungsstruktur verifiziert werden können. Hinsichtlich bildungspolitischer Steuerungspotenziale lässt sich dennoch überzeugend behaupten, dass Entwicklungen, die der Indikator offenlegen kann, starke Hinweise auf Effekte für die Angebotsstruktur im engeren Feld der politischen Bildung beinhalten. Vernachlässigt man den Programmbereich, wird sicher auch die politische Bildung vernachlässigt.

Die präsentierten Werte verdeutlichen nebenbei die Herausforderungen, die durch pandemiebedingte Ausfälle von Veranstaltungen der politischen Bildung entstanden sind. Grundsätzlich unterstreichen sie die Potenziale längsschnittlicher Datenanalysen, die Auswirkungen einschneidender gesellschaftlicher Ereignisse und ggf. Erholungen sichtbar machen können, auch im Vergleich zwischen Trägern und Regionen sowie unter Berücksichtigung politischer Maßnahmen.

► **Abb. A7-4** Unterrichtsstunden pro Tsd. Einwohner/-innen, Fachgebiet 1 *Politik/Bürgerschaftliches Engagement*, 2018–2022



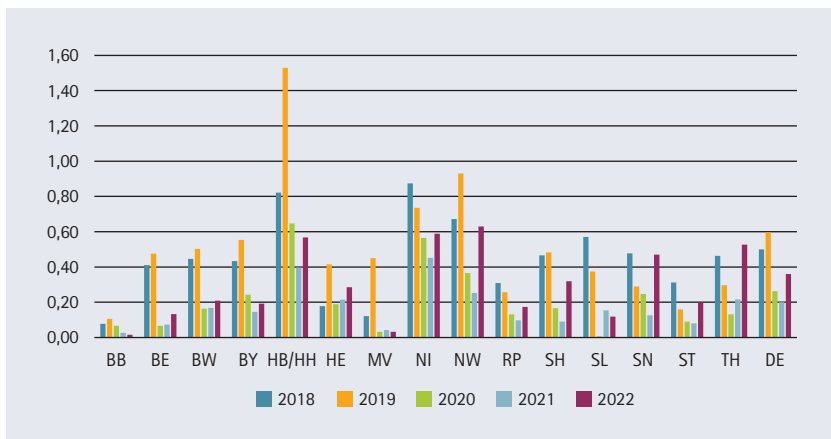
Datenquelle: VHS-Statistik 2018–2022

Volkshochschulen

Die Daten der VHS-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ermöglichen nun eine detailliertere Analyse der Veranstaltungen im Programmbereich 1 nach Fachgebieten. Wie bereits erwähnt werden die meisten Veranstaltungen der politischen Bildung in Fachgebiet 1 *Politik/Bürgerschaftliches Engagement* vermutet. Zusätzlich zur allgemeinen Analyse der Verbundstatistik-Daten erlaubt die fachgebietsspezifische Auswertung der Unterrichtsstunden und der Anzahl der Belegungen tiefere Einblicke in den Umfang der Veranstaltungen zur politischen Bildung.

Abbildung A7-4 zeigt die Entwicklung der VHS-Unterrichtsstunden in Fachgebiet 1 pro Tsd. Einwohner/-innen in den Jahren 2018 bis 2022. Die Zahlen sind in den meisten Bundesländern von 2018 bis 2021 rückläufig, mit einem besonders starken Rückgang im Jahr 2020, vermutlich pandemiebedingt (für die zugrundeliegenden Daten siehe Abb. A7-4 Annex). In fast allen Bundesländern stiegen die Werte im Jahr 2022 wieder an (in einzelnen Regionen geschah dies bereits 2021, so in Schleswig-Holstein, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern), erreichten jedoch selten das Vor-Pandemie-Niveau. Der Bundesdurchschnitt blieb 2022 mit 0,36 Veranstaltungsstunden pro Tsd.

► **Abb. A7-5** Teilnahmen pro Tsd. Einwohner/-innen, Fachgebiet 1 *Politik/Bürgerschaftliches Engagement*, 2018–2022

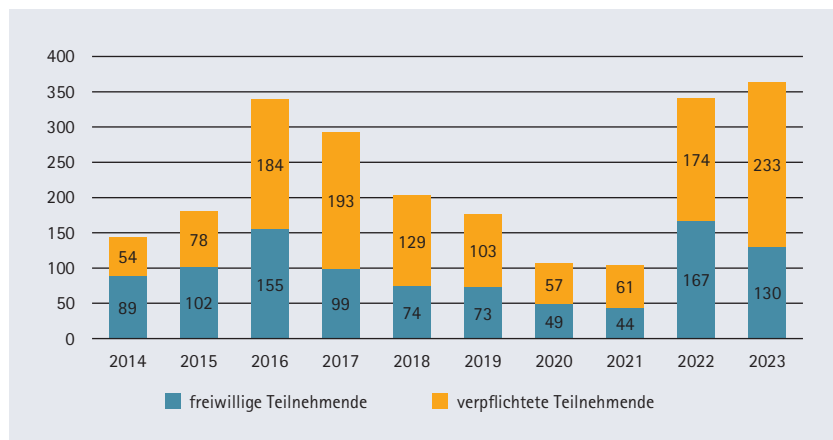


Datenquelle: VHS-Statistik 2018–2022

Einwohner/-innen unter dem Niveau von 0,46 im Jahr 2018. Niedersachsen hält über den gesamten Zeitraum hinweg ein stark überdurchschnittliches Niveau der Veranstaltungsstunden (vgl. Indikator A4), und auch Bremen und Hamburg legen besonders hohe Unterrichtsstundenzahlen im Verhältnis zur Bevölkerung vor. In den bevölkerungsreichen Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und NRW sowie in Sachsen fallen die Unterrichtsstunden im Verhältnis zur Bevölkerung hingegen relativ gering aus. Berlin erlebt mit Beginn der Covid-19-Pandemie den stärksten Einbruch der Stundenzahlen, die sich auch bis 2022 kaum erholen, während Brandenburg in allen fünf Untersuchungsjahren weit unter dem Bundesdurchschnitt liegt.

Abbildung A7-5 veranschaulicht die Entwicklung der Teilnahmen an VHS-Kursen im Verhältnis zur Bevölkerungszahl von 2018 bis 2022. Auch für diesen Wert ist ein starker Einbruch der Zahlen während der beiden Pandemiejahre zu beobachten, ebenso wie die Tendenz zur Erholung ab 2022, wobei hier das Vorpandemie-Niveau noch nicht erreicht wird. Bei den Teilnahmezahlen schneidet NRW im Ländervergleich etwas besser ab als bei der Zahl der Unterrichtsstunden, während Brandenburg weiterhin die niedrigsten Werte aufweist, mit anhaltend rückläufiger Tendenz in 2022. Berlin und MV erleben einen besonders starken Einbruch der Zahlen in den Pandemie Jahren, die sich im

► Abb. A7-6 Neue Integrationskursteilnehmende, 2014–2023, in Tsd. Personen



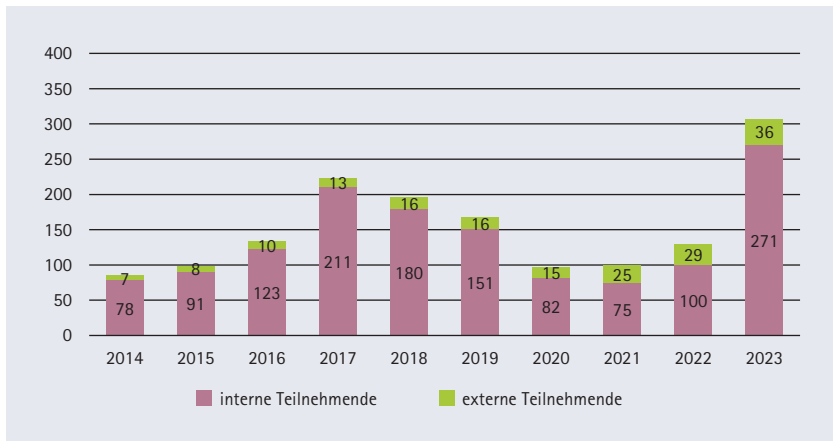
Datenquelle: Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2023 (BAMF 2024)

Untersuchungszeitraum kaum erholen. Bremen und Hamburg sowie Niedersachsen weisen hingegen wieder überdurchschnittlich hohe Werte auf.

Orientierungskurse als Teil der Integrationskurse

Der Orientierungskurs ist ein Bestandteil jedes Integrationskurses. Personen, die nach Deutschland zuwandern, sollen durch die im Orientierungskurs vermittelten Kenntnisse die Möglichkeit erhalten, sich in gesellschaftlichen und politischen Aspekten des Zusammenlebens besser zu orientieren. Ein gesetzlicher Anspruch auf die Teilnahme an einem Integrationskurs besteht für Ausländer/-innen, die ihren ersten Aufenthaltstitel ab dem 1. Januar 2005 erhalten haben und sich dauerhaft in Deutschland aufhalten. Neuzugewanderte sind zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet, sofern sie u. a. nicht in der Lage sind, sich auf einfache oder ausreichende Weise auf Deutsch zu verständigen (BAMF 2025). Der Kurs umfasst in der Regel 100 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten, wobei bei Intensivkursen der Umfang auf 30 Unterrichtseinheiten reduziert werden kann. Nach Abschluss des Kurses muss der Test *Leben in Deutschland* bestanden werden, bei dem 33 Fragen zur rechtlichen und gesellschaftlichen Ordnung sowie zu den Lebensverhältnissen in Deutschland gestellt werden. Eine Analyse der begonnenen Integrationskurse und der Teilnehmendenzahlen von

► **Abb. A7-7** Prüfungsteilnehmende am Orientierungskurstest/Test *Leben in Deutschland*, in Tsd. Personen, 2014–2023



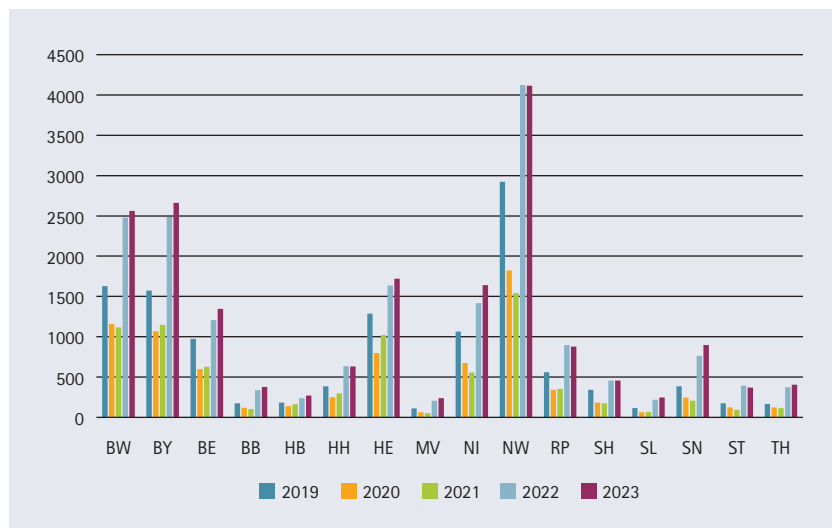
Datenquelle: Datenquelle: Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2023 (BAMF 2024)

2014 bis 2023 liefert detaillierte Einblicke in den Umfang der politischen Bildung im Rahmen von Orientierungskursen (siehe Abb. A7-6).

Die Statistik zu den Integrationskursen im Zeitraum von 2014 bis 2023 differenziert zwischen freiwilliger und verpflichtender Teilnahme. Besonders auffällig ist der starke Anstieg der verpflichteten Teilnehmenden in den Jahren 2016 und 2017, was auf die hohe Anzahl an Schutzsuchenden aus Syrien zurückzuführen ist (180000 Teilnehmende im Jahr 2015, 339000 im Jahr 2016). Nach einem Rückgang in den darauffolgenden Jahren, insbesondere in den Pandemie Jahren 2020 und 2021, ist ab 2022 wieder ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen (von 105000 neuen Teilnehmenden im Jahr 2021 auf 341000 im Jahr 2022). Dieser ist vermutlich durch das Überwinden der Covid-19-Pandemie sowie die Zunahme der Migration infolge des Krieges in der Ukraine bedingt.

Ein ähnlicher Trend zeigt sich in den Daten zu den Teilnahmen am Test *Leben in Deutschland* (siehe Abb. A7-7). Von 2014 bis 2017 ist ein kontinuierlicher Anstieg der internen Prüfungsteilnehmenden (die zuvor an einem Orientierungskurs teilgenommen haben) zu beobachten, der 2017 mit 211000 Personen einen ersten Höhepunkt erreicht. Nach einem leichten Rückgang in den Jahren 2018 und 2019 und einer vermutlich pandemiebedingten Senke in 2020 und 2021 erholt sich die Zahl der internen Teilnehmenden ab 2022, wobei im

► Abb. A7-8 Anzahl der begonnenen Integrationskurse nach Bundesländern, 2019–2023



Datenquelle: Integrationskursgeschäftsstatistik (BAMF 2024)

Jahr 2023 mit 271 000 Personen ein neuer Höchststand erreicht wird. Die Anzahl der externen Prüfungsteilnehmenden (ohne Kursbesuch) stieg ab 2021 an und erreichte 2023 einen relativen Höchstwert von 36 000 Personen. Dieser Anstieg könnte im Zusammenhang mit der Reform des Einbürgerungsgesetzes stehen. Das Bestehen des Tests *Leben in Deutschland* ist eine der Voraussetzungen für den Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft, jedoch ist der Besuch des Orientierungskurses dafür nicht zwingend erforderlich.

Die Abbildung A7-8 zeigt die Anzahl der begonnenen Integrationskurse in den Bundesländern von 2019 bis 2023 und verdeutlicht signifikante Trends und regionale Unterschiede in dem Zeitraum. In den meisten Bundesländern ist im Jahr 2020 ein deutlicher Rückgang der begonnenen Integrationskurse zu beobachten, was vermutlich auf die Einschränkungen durch die Covid-19-Pandemie zurückzuführen ist. Nordrhein-Westfalen verzeichnete 2019 die höchste Anzahl an begonnenen Kursen (2 922), fiel jedoch 2020 auf 1 823 Kurse ab. Ähnliche Rückgänge sind in Bayern (von 1 574 auf 1 068) und Baden-Württemberg (von 1 628 auf 1 161) zu sehen.



Ab 2021 erholen sich in vielen Bundesländern die Zahlen zu den Kurs- und Prüfungsteilnahmen. In Bayern stieg die Zahl der begonnenen Kurse von 1 068 im Jahr 2020 auf 1 146 im Jahr 2021 und erreichte 2023 einen Wert von 2 661. In Baden-Württemberg zeigt sich eine ähnliche Erholung, wobei die Anzahl der begonnenen Kurse von 1 161 im Jahr 2020 auf 2 563 im Jahr 2023 ansteigt. Besonders auffällig ist Brandenburg, wo sich die Zahl der begonnenen Kurse von 102 im Jahr 2020 auf 377 im Jahr 2023 mehr als verdreifacht. Dies könnte auf spezifische regionale Maßnahmen oder eine erhöhte Zuwanderung hinweisen. Auch Hamburg zeigt eine markante Zunahme, mit einem Anstieg von 251 Kursen im Jahr 2020 auf 632 Kurse im Jahr 2023.

Insgesamt spiegeln die Daten eine dynamische Entwicklung der Integrationskurse in Deutschland wider. Die regionalen Unterschiede könnten auf unterschiedliche Migrationsbewegungen, die lokale Integrationspolitik und spezifische Bedürfnisse der Migrantinnen und Migranten in den jeweiligen Bundesländern zurückzuführen sein. Die deutliche Zunahme der Kurszahlen in den Jahren 2022 und 2023 könnte zudem auf die erhöhte Migration durch den Krieg in der Ukraine und auf Änderungen in der Integrationspolitik hindeuten (BAMF 2024). Während Kurszahlen Migrationsbewegungen widerspiegeln, zeugen die Abschlusszahlen von erfolgreich durchgeführten Bildungsmaßnahmen, wobei für deren Bewertung und Weiterentwicklung künftig auch eine systematische Analyse zu den Inhalten und Materialien der Orientierungskurse sowie den damit befassten Trägern bzw. Bildner/-innen sehr interessant und relevant wäre.

Bundesfreiwilligendienst

Für die folgenden Analysen wurden durch das BAFzA Daten zu Teilnehmerzahlen von Seminaren der politischen Bildung an den 17 BAFzA-Bildungszentren für die Jahre 2018 und 2023 zur Verfügung gestellt.¹⁷ Zusätzlich liegen Daten zur Anzahl der Veranstaltungen vor, auf Grund einer Umstrukturierung der Datenbank allerdings nur für die Jahre 2022 und 2023.

17 Die vorliegenden Analysen beschränken sich auf den Bundesfreiwilligendienst. Daneben absolvieren jährlich durchschnittlich ca. 2 800 Personen ein FÖJ und etwa 52 730 Personen ein FSJ (BMFSFJ 2024a; BMFSFJ 2024b). Rund 3 % der Teilnehmenden entscheiden sich für das FSJ in den Bereichen Kultur/Denkmalpflege/Politik (BAK FSJ, vgl. auch Eichhorn 2020).

► **Tab. A7-9** Anzahl der Teilnehmenden an Seminaren zur politischen Bildung von BAFzA-Bildungszentren, 2018–2023

2018	2019	2020	2021	2022	2023
29 971	29 603	29 159	30 958	30 950	29 212

Datenquelle: Interne Statistik des BAFzA

Die Anzahl der Bundesfreiwilligen, die ein Seminar zur politischen Bildung an einem BAFzA-Bildungszentrum besuchte, unterlag über die Jahre hinweg nur geringfügigen Schwankungen, mit einem leichten Rückgang in den Jahren 2019 und 2020 (siehe Abb. A7-9). Der Höchststand wurde im Jahr 2021 erreicht, als 30 958 Personen an einem der fünftägigen Seminare zur politischen Bildung teilnahmen. Diese Veranstaltungen finden hauptsächlich in Präsenz statt. In seltenen Fällen können Freiwillige, deren Lebensumstände die Teilnahme an Seminaren in der vorgesehenen Form erheblich erschweren (beispielsweise bei Betreuungs- oder Pflegeaufgaben), das Seminar auch in virtueller Form absolvieren (BAFzA o. D.). Im Jahr 2022 fanden insgesamt 1 602 Veranstaltungen statt, und im Jahr 2023 ging die Anzahl geringfügig auf 1 571 Seminare zurück, wobei ein Seminar durchschnittlich von 19 Personen (2022) bzw. 18 Personen (2023) besucht wurde.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich anhand der Verbundstatistik und der VHS-Statistik Entwicklungen über die Zeit und regionale Unterschiede zwischen und innerhalb von Trägergruppen abzeichnen. Allerdings muss betont werden, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme an statistischen Datensammlungen und die unterschiedliche Kategorisierung von Bildungsangeboten aussagekräftige trägerübergreifende Analysen einschränken. Eine stärker standardisierte und verpflichtende Erhebung könnte besser belastbare Vergleiche ermöglichen und künftig die Bewertung von Entwicklungen sowie zielgerichtete Maßnahmen erleichtern. Dafür müssten allerdings auch Kategoriensysteme an die Bildungspraxis unterschiedlicher Träger angepasst werden (als ein Stichwort sei hier genannt: Aufsuchende politische Bildung), um Realitäten abzubilden und zur sorgfältigen Teilnahme an den Befragungen zu motivieren.

Die analysierten Daten zur Nutzung von Seminaren politischer Bildung im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes weisen auf die Bedeutung der BAFzA

Bildungszentren für die außerschulische politische Bildung hin, deren Arbeit durch die Covid-19-Pandemie hinsichtlich der Zielgruppenerreichung offenbar wenig beeinträchtigt wurde.

Die Integrationskurse haben auch im Zuge des Krieges in der Ukraine eine besonders dynamische Entwicklung erfahren. Die hohen Teilnahmezahlen unterstreichen die Potenziale der Integrationskurse für die politische Bildung von Neuzugewanderten.

Ausgewählte Ergebnisse

- Die Anzahl der Veranstaltungsstunden sowie die Teilnahme an Kursen der außerschulischen politischen Bildung sind während der COVID-19-Pandemie stark zurückgegangen.
- Bei regional vergleichenden Analysen zeigen sich deutliche Unterschiede in den Veranstaltungsstunden und Kursteilnahmen zwischen den Bundesländern.



A8 – Formate außerschulischer politischer Bildung

Außerschulische politische Bildung nutzt eine Vielzahl von Formaten, um Lerninhalte zu vermitteln, politische Kompetenzen zu fördern und Diskussionen zu gesellschaftspolitischen Themen anzuregen. Diese Veranstaltungsformate reichen von Seminaren mit inhaltlichen Impulsen und anschließenden Diskussionen über Bildungsreisen bis hin zu innovativen Ansätzen, die flexibel an die jeweiligen Ziele und Ressourcen der Bildungsträger bzw. die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden.

Ein interessanter Aspekt der außerschulischen Bildungsformate ist der Grad ihrer Digitalisierung. Die Covid-Pandemie stellte die Jugend- und Erwachsenenbildung vor große Herausforderungen (vgl. AJEB GPJE 2021; Christ u. a. 2021; Scheidig 2022). Zu Beginn der Pandemie im Jahr 2020 mussten viele Präsenzveranstaltungen abgesagt, verschoben oder entgegen der ursprünglichen Planung online durchgeführt werden.



In der folgenden Analyse werden die Ergebnisse der Trägerbefragung TAPB vorgestellt, die sich auf die in Veranstaltungen politischer Bildung verwendeten Formate und deren Digitalisierungsgrad beziehen. Am Beispiel der Bildungsmaßnahmen von Jugendoffizierinnen und Jugendoffizieren der Bundeswehr werden außerdem unterschiedliche Bildungsformate anhand der Anzahl der Veranstaltungen und Teilnehmenden dargestellt, um die



Kennziffern

- Formate von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung

Datenquellen

- Eigene Trägerbefragung, Jahresberichte zur Bildungsarbeit von Jugendoffizierinnen und Jugendoffizieren der Bundeswehr, internes Berichtswesen der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung

Entwicklung über die Zeit hinweg exemplarisch für einen Bildungsträger zu analysieren. Zur Darstellung der Digitalisierung von Veranstaltungen dienen die Daten der *Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung* (et), die für den vorliegenden Pilotmonitor durch die et zur Verfügung gestellt wurden, um die Auswirkungen der Pandemie auf eine spezifische Trägergruppe zu veranschaulichen.

Jugendoffizierinnen und Jugendoffiziere der Bundeswehr



Die Jahresberichte zur Tätigkeit der Jugendoffizier/-innen der Bundeswehr, die das Bundesverteidigungsministerium veröffentlicht, weisen unterschiedliche Formate aus. Tabelle A8-1 gibt einen Überblick über die Anzahl der Veranstaltungen und Teilnehmenden nach Formaten im Zeitraum von 2018 bis 2023. Die Zahl der Veranstaltungen halbierte sich während der Pandemie (2018: 5 815, 2020: 2 328), erholte sich ab 2022 aber wieder (5 931).

Das mit Abstand häufigste Veranstaltungsformat waren Vorträge, deren Zahl in den Jahren 2020 und 2021 stark zurückging, sich danach aber wieder auf den Vorpandemiewert erholte (3 607 Vorträge im Jahr 2023). Die Zahl der Teilnehmenden bei Vorträgen erreichte 2022 mit 113 259 Teilnahmen ihren Höhepunkt. Auch die anderen Formate verzeichneten starke pandemiebedingte Rückgänge in den Jahren 2020 und 2021. Seminare fanden im Vergleich zu Vorträgen deutlich seltener statt, erreichten vor und nach der Pandemie jährlich allerdings immerhin ca. 30 000 Teilnehmende. Informationsveranstaltungen über die Arbeit der Bundeswehr sowie Besuche bei der Truppe legten in den Jahren 2022 und 2023 nach pandemiebedingten Rückgängen wieder zu, jedoch ohne die jeweiligen Vorpandemiewerte zu erreichen. Die Zahl der Großveranstaltungen verzeichnete nach der besonders stark ausgeprägten Corona-Delle 2023 mit 329 Veranstaltungen und 19 033 Teilnehmenden einen Höchstwert. Dieser Anstieg könnte auf ein gesteigertes Interesse an sicherheitspolitischen Themen oder eine erhöhte Bereitschaft zur Teilnahme an größeren Veranstaltungen nach der Pandemie hinweisen. Auch die Zahl der Podiumsdiskussionen stieg im Jahr 2023 auf 72 Veranstaltungen mit insgesamt 4 899 Teilnehmenden, dem Höchstwert im Untersuchungszeitraum.

➤ **Tab. A8-1** Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen und Teilnehmenden in Bildungsformaten der Jugendoffizierinnen und Jugendoffiziere der Bundeswehr, 2018–2023

		Vorträge	Podiums- diskussionen	Seminare (ein- und mehrtägige VA)	Besuche bei der Truppe	Informations- veranstaltungen über die Arbeit der Jugendoffizier/-innen	Großveranstaltungen	Summe
2018	VA	3 586	39	856	152	934	248	5 815
	TN	98 463	1 467	30 511	4 536	3 812	13 076	151 865
2019	VA	3 461	56	799	181	928	246	5 671
	TN	95 052	2 352	28 152	6 142	3 095	15 357	150 150
2020	VA	1 546	24	231	28	434	65	2 328
	TN	39 058	833	8 135	721	1 370	2 011	52 128
2021	VA	1 658	23	180	15	480	34	2 390
	TN	36 342	1 119	5 636	390	1 555	2 093	47 135
2022	VA	4 308	82	609	63	716	153	5 931
	TN	113 259	4 044	21 246	1 713	2 350	7 409	150 021
2023	VA	3 607	72	781	80	630	329	5 499
	TN	100 405	4 899	29 596	2 105	2 111	19 033	158 149

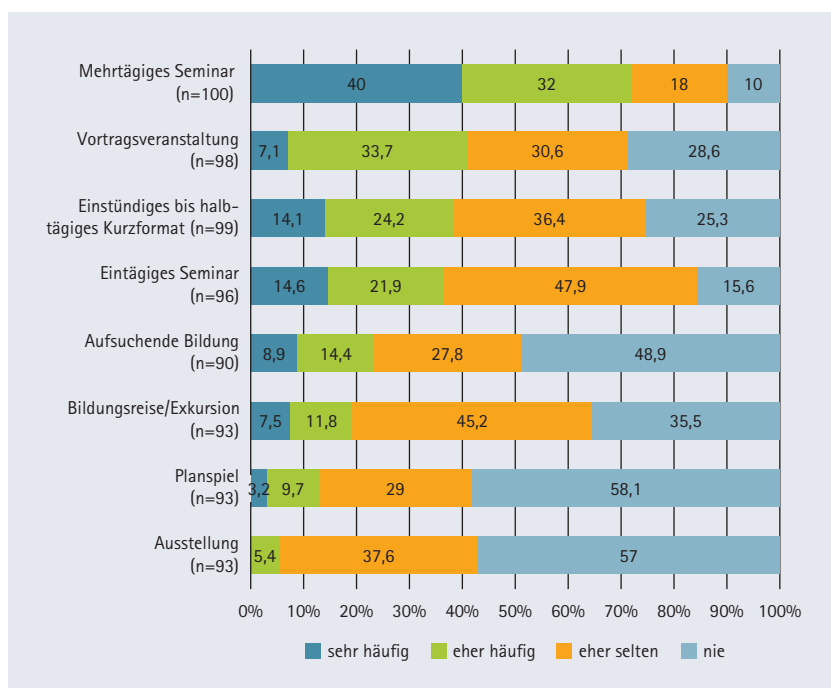
Datenquelle: Jahresbericht der Jugendoffizierinnen und Jugendoffiziere der Bundeswehr 2023

Trägerbefragung

Im Rahmen der Trägerbefragung TAPB wurden die Akteure außerschulischer politischer Bildung unter anderem auch gefragt, wie häufig sie bestimmte Formate im Jahr 2022 eingesetzt haben.

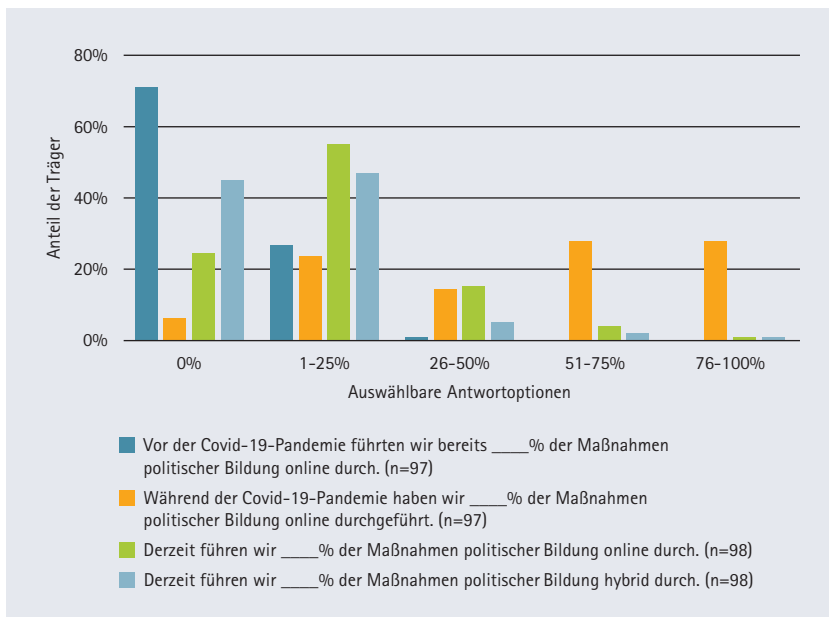
Mehrtägige Seminare waren bei den befragten Akteuren besonders beliebt (Abb. A8-1). So geben 72 % der Befragten an, solche Formate häufig zu veranstalten. Eintägige Seminare und Kurzformate von maximal einem halben Tag werden von 36,5 % bzw. 38,3 % der befragten Einrichtungen häufig durchgeführt. Vortragsveranstaltungen, bei denen die Teilnehmenden vermutlich mehr Input zu bestimmten Themen erhalten und die Diskussion einen kleineren Anteil einnimmt, sind ebenfalls weit verbreitet (40,8 %). Aufwendigere Formate wie Bildungsreisen werden von 19,3 % der Akteure organisiert. Bemerkenswert

► Abb. A8-1 Formate der Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung, in Prozent, n = 90–100



Datenquelle: eigene Befragung TAPB

► **Abb. A8-2** Anteil online durchgeführter Maßnahmen politischer Bildung vor, während und nach der Covid-19-Pandemie, in Prozent, n = 97-98



Datenquelle: eigene Befragung TAPB

ist, dass eine Mehrheit der befragten Träger angibt, niemals Planspiele oder Ausstellungen anzubieten. Nur 12,9 % geben an, dass Planspiele eher oder sehr häufig zum Einsatz kommen (Ausstellungen: 6,4 % eher häufig).

In der Befragung wurden die Träger auch dazu aufgefordert, den Anteil der Maßnahmen politischer Bildung anzugeben, die vor und während der Covid-19-Pandemie online bzw. nach der Pandemie online oder hybrid durchgeführt wurden. Vor der Pandemie hat die überwiegende Mehrheit (71,1 %) der Befragten keine Bildungsmaßnahmen online durchgeführt (siehe Abb. A8-2). Mit Beginn der Pandemie stellten jedoch viele Träger ihre Angebote um, sodass mehr als 55 % der Befragten die Mehrheit ihrer Veranstaltungen zur politischen Bildung online durchführten. Bemerkenswert ist, dass 6,2 % der befragten Akteure auch während der Pandemie vollständig auf digitale Veranstaltungen verzichteten. 23,7 % geben an, nur bis zu einem Viertel ihrer Veranstaltungen digital durchgeführt zu haben.



Mit Ende der Pandemie haben Präsenzveranstaltungen wieder an Bedeutung gewonnen. So gibt fast ein Viertel der Befragten an, derzeit keine Bildungsmaßnahmen online durchzuführen. Bei 55,1 % der befragten Träger machen digitale Veranstaltungen mittlerweile nur einen Anteil von 1 bis 25 % ihres Bildungsprogramms aus. Hybridformate mit analogen und digitalen Elementen werden sehr selten genutzt: 44,9 % der Befragten organisieren keine solchen Veranstaltungen, und fast 47 % nutzen dieses Format nur in geringem Umfang.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrheit der befragten Bildungsträger an die pandemiebedingten Beschränkungen angepasst hatte, indem sie auf Online-Formate setzte. Zugleich wird deutlich, dass unter normalen Umständen Präsenzveranstaltungen das bevorzugte Format sind. Eine Einschränkung der Befunde besteht darin, dass nicht ersichtlich ist, inwiefern die Anzahl der Maßnahmen der Träger während der Pandemie insgesamt zurückgegangen ist und ob sich der Umfang des Angebots mittlerweile wieder erholt hat.

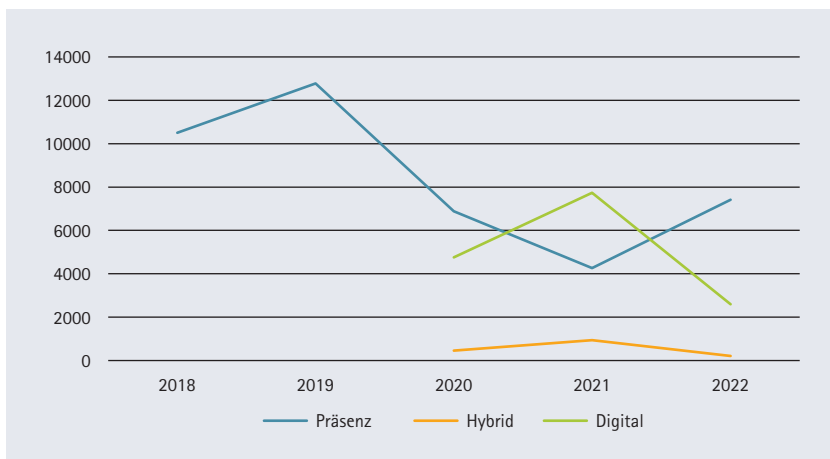
Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung

Um die Entwicklung des Digitalisierungsgrades von Veranstaltungen über die Zeit exemplarisch zu beleuchten, wurden Daten der *Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung* (et) für die Jahre 2018 bis 2022 analysiert (siehe Abb. A8-3). Im Jahr 2018 fanden alle 228 Veranstaltungen der et in Präsenz statt, mit insgesamt 10 502 Teilnehmenden und einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 46 Personen pro Veranstaltung. Ein ähnliches Bild zeigt sich für das Jahr 2019, in dem ebenfalls sämtliche 342 Veranstaltungen vor Ort durchgeführt wurden, mit durchschnittlich 37 Teilnehmenden.¹⁸

Eine signifikante Veränderung zeigt sich im Jahr 2020, als digitale und hybride Formate aufgrund der Covid-19-Pandemie erstmals statistisch erfasst wurden. Von den 350 Veranstaltungen wurden 181 in Präsenz (durchschnittlich 38 Teilnehmende), 16 hybrid (durchschnittlich 28 Teilnehmende) und 153 digital (durchschnittlich 31 Teilnehmende) durchgeführt. Damit lag der Anteil digitaler und hybrider Veranstaltungen bei etwa 48 %, was einen deutlichen Anstieg des Digitalisierungsgrades markiert. Im Jahr 2021 setzte sich dieser Trend fort: Von den 418 Veranstaltungen wurden 165 in Präsenz (26 Teilnehmende im

18 Auch wenn der Digitalisierungsgrad von Veranstaltungen seitens der et erst ab 2020 systematisch statistisch erfasst wird, ist nach Rücksprache mit der et davon auszugehen, dass in den Jahren 2018 und 2019 sämtliche Veranstaltungen in Präsenz vor Ort stattfanden.

► **Abb. A8-3** Veranstaltungen der et nach Teilnehmendenzahl und Digitalisierungsgrad, 2018–2022



Anmerkung: Der Digitalisierungsgrad von Veranstaltungen wird seitens der et erst ab 2020 systematisch statistisch erfasst. Die Zuordnungen für 2018 und 2019 beruhen auf einer Rücksprache mit der et.
Datenquelle: internes Berichtswesen der et

Durchschnitt), 15 hybrid (63 Teilnehmende im Durchschnitt) und 238 digital (32 Teilnehmende im Durchschnitt) durchgeführt. Der Anteil digitaler und hybrider Veranstaltungen stieg damit auf etwa 60 %. Im Jahr 2022 kehrte man in der Tendenz zu Präsenzformaten zurück, wobei digitale Formate mit 27 % der Veranstaltungen weiterhin eine wichtige Rolle spielten. Von den 402 durchgeführten Veranstaltungen fanden 294 in Präsenz, 100 digital und 7 hybrid statt. Die durchschnittliche Teilnehmendenzahl lag bei 25 Personen für Präsenzveranstaltungen, 26 für digitale und 20 für hybride Formate.

Die Analyse der Veranstaltungsdaten der et zeigt eine deutliche Entwicklung hin zu einer flexibleren Veranstaltungsstruktur mit einer verstärkten Nutzung digitaler und hybrider Formate, insbesondere während der Covid-19-Pandemie. Vor der Pandemie dominierten Präsenzveranstaltungen mit hohen durchschnittlichen Teilnehmerzahlen, doch ab 2020 führte die Pandemie zu einer schnellen Einführung und Verbreitung digitaler und hybrider Formate. Diese neuen Formate scheinen insbesondere 2021 sehr akzeptiert zu sein, wobei hybride Veranstaltungen in diesem Jahr die höchsten Durchschnittszahlen aufwiesen. Im Jahr 2022 kehrte sich der Trend teilweise um,



und Präsenzveranstaltungen wurden wieder häufiger durchgeführt, allerdings mit niedrigeren Teilnehmendenzahlen als vor der Pandemie. Die Entwicklung der durchschnittlichen Teilnehmendenzahlen legt nahe, dass die Pandemie als Katalysator wirkte, um Bildungsangebote zu digitalisieren und zu flexibilisieren. Digitale Formate wurden infolge zu einem festen Bestandteil des Angebots. Die Unterschiede in den Teilnehmendenzahlen je nach Format und Jahr verdeutlichen die Notwendigkeit einer flexiblen Anpassung an sich verändernde Bedingungen und Präferenzen der Teilnehmenden. Insgesamt hat sich die Veranstaltungslandschaft diversifiziert, um den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden und um auf wechselnde Rahmenbedingungen schnell reagieren zu können.

Die Untersuchung der ausgewählten Akteure verdeutlicht die Vielfalt genutzter Formate in der außerschulischen politischen Bildung. Bildungsträger setzen auf ein breites Spektrum an Veranstaltungsformaten, wobei mehrtägige Seminare am häufigsten vorkommen. Dies zeigt die Präferenz der Träger für Formate, die den Teilnehmenden eine intensive Auseinandersetzung mit Themen ermöglichen. Formate aufsuchender politischer Bildung, die in Statistiken bislang oftmals nicht abgefragt werden, kommen insgesamt seltener vor, sind jedoch für einen Teil der Träger sehr relevant.

Wenig überraschend hat die Covid-19-Pandemie den Einsatz digitaler und hybrider Formate beschleunigt und schnell etabliert. Viele Bildungsträger verlegten ihre Angebote kurzfristig in den digitalen Raum, um ihre Bildungsarbeit trotz der Einschränkungen (wie Kontaktbeschränkungen, aber auch Sorge der Zielgruppen vor Ansteckung) umsetzen zu können. Nach der Pandemie sind die Träger jedoch weitgehend zu traditionellen Präsenzformaten zurückgekehrt. Digitale Formate sind als Ergänzung bestehen geblieben. Insgesamt wird die flexible und diversifizierte Veranstaltungsstruktur der außerschulischen politischen Bildung deutlich. Die Bildungsträger haben sich erfolgreich an veränderte Rahmenbedingungen angepasst und bieten eine Mischung aus Präsenz- und Online-Formaten an, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden und ihre Bildungsziele zu erreichen.

Es wird interessant sein zu sehen, wie sich der Anteil digitaler Formate in Angeboten politischer Bildung künftig entwickelt und inwiefern sich zielgruppenspezifische Präferenzen zeigen, beispielsweise abhängig von Berufstätigkeit oder Betreuungs- und Pflegeverantwortung.



Ausgewählte Ergebnisse

- Außerschulische politische Bildung umfasst eine breite Palette an Veranstaltungsformaten. Während mehrtägige Seminare laut Trägerbefragung besonders beliebt sind und auch eintägige Seminare, ein- bis mehrstündige Kurzformate und Vortragsveranstaltungen verbreitet sind, kommen Bildungsreisen und aufsuchende Formate eher selten zum Einsatz.
- Die Covid-19-Pandemie hat die Digitalisierung der Bildungsformate beschleunigt, mit einem signifikanten Anstieg digitaler und hybrider Veranstaltungen während der Jahre 2020 und 2021. Nach der Pandemie zeigt sich eine Rückkehr zu traditionellen Präsenzformaten, während digitale Formate weiterhin als Ergänzung bestehen bleiben.

A9 – Themen der Veranstaltungen außerschulischer politischer Bildung

Die meisten Träger außerschulischer politischer Bildung besitzen die Freiheit, die Themen ihrer Bildungsangebote selbst zu wählen. Allerdings können einige Themenschwerpunkte durch bestimmte Mittelgeber oder Förderprogramme beeinflusst bzw. gesetzt werden.

Um das Angebot thematisch an den Interessen der Zielgruppen auszurichten und damit die Responsivität der Bildungsmaßnahmen zu erhöhen, sind Kenntnisse über die Themenwünsche der (potenziellen) Teilnehmenden erforderlich. Einblicke gibt beispielsweise der Demokratiebericht des Landes Nordrhein-Westfalen (2023), der auf einer repräsentativen Befragung von 3 149 Einwohner/-innen in NRW ab einem Alter von 14 Jahren beruht. Für den Bericht wurde einerseits mit einem offenen Antwortformat nach dem generellen persönlichen Interesse an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Themen gefragt, andererseits wurde mit einem geschlossenen Format das Interesse erfragt, an Angeboten der politischen Bildung zu bestimmten Themen teilzunehmen. Beim allgemeinen Interesse standen die Themen Klima-, Umwelt- und

Kennziffern

- Themen der Veranstaltungen außerschulischer politischer Bildung

Datenquellen

- Jahresberichte der Landeszentralen für politische Bildung in Sachsen und Nordrhein-Westfalen, Daten aus dem internen Berichtswesen der Bundeszentrale für politische Bildung sowie dem internen Berichtswesen des Bayerischen Volkshochschulverbandes, interne curriculare Vorgaben des Bundesministeriums der Verteidigung (BMVG), eigene Trägerbefragung, internes Berichtswesen Weiterbildung NRW



Tierschutz, Wirtschaft und Finanzen sowie Bildungs- und Schulpolitik besonders hoch im Kurs (Demokratiebericht NRW 2023: 128). Teilnahmeinteresse an Angeboten der politischen Bildung bestand insbesondere hinsichtlich der Themen Umwelt und Klimawandel, Schule, Bildung und lebenslanges Lernen sowie Menschenrechte. Für mehr als ein Drittel der Befragten waren auch Bildungsangebote zu den Themen politische Beteiligung, internationale Politik und Zukunft Europas, Zuwanderung und Integration, Rassismus und Diskriminierung, Gleichberechtigung der Geschlechter sowie Wirtschaft und Globalisierung von besonderem Interesse.



Die vorliegende Analyse bietet Einblicke in die Themenbereiche, die von ausgewählten Trägern der außerschulischen politischen Bildung in ihren Veranstaltungen behandelt werden. Ziel ist es, aktuelle Schwerpunkte und Trends zu identifizieren sowie mögliche Leerstellen aufzuzeigen. Um Chancen und Grenzen des trägerübergreifenden Vergleichs von Veranstaltungsthemen zu beleuchten, werden Daten ausgewählter Träger und Fördergeber sowie Ergebnisse der eigenen Trägerbefragung aufbereitet. Vorgestellt werden zum einen Themen von Veranstaltungen der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung (SLpB), der Bayerischen Volkshochschulen sowie des Zentrums Innere Führung der Bundeswehr. Außerdem werden thematische Kategorien der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen sowie der Bundeszentrale für politische Bildung als Fördergeber analysiert. Für einen trägerübergreifenden Überblick über angebotene Veranstaltungsthemen werden schließlich Befunde der im Rahmen des Projekts durchgeführten Befragung von Trägern außerschulischer politischer Bildung (TAPB) präsentiert.

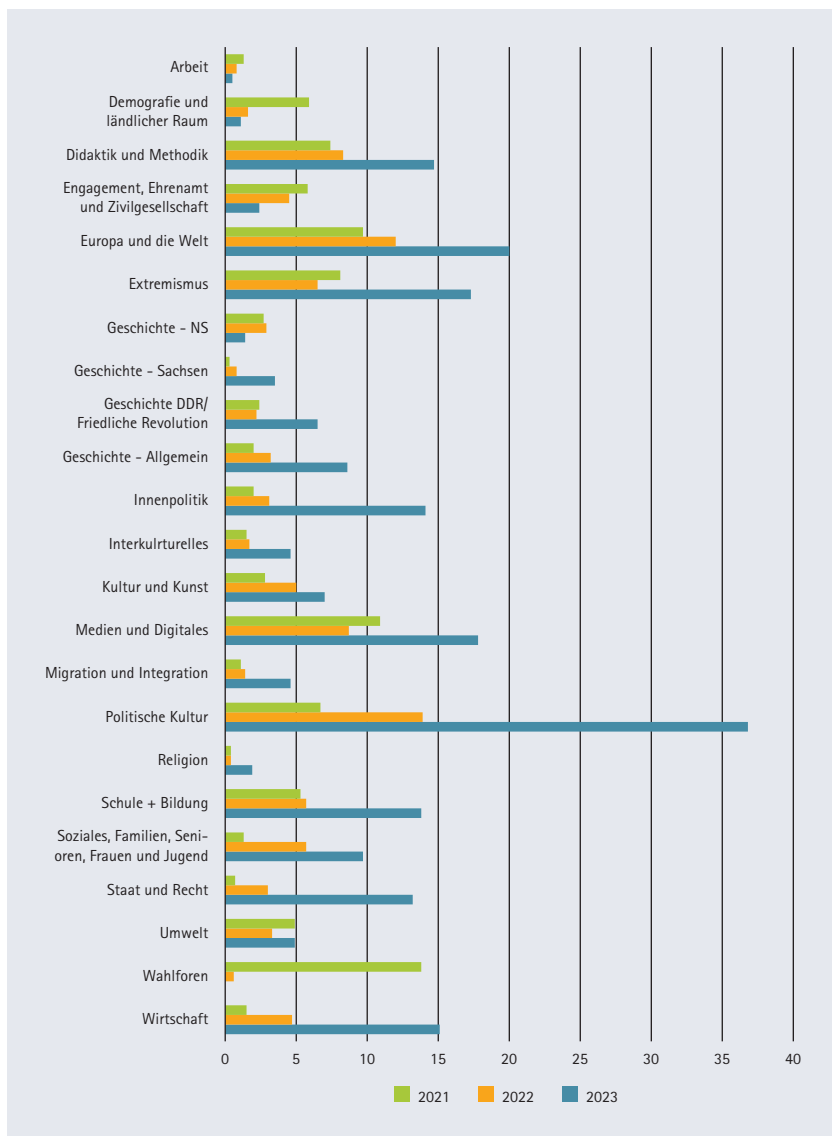
Sächsische Landeszentrale für politische Bildung



Seit 2021 weist die SLpB in ihren Jahresberichten die Themen der von ihr ausgerichteten Veranstaltungen anhand von 23 Kategorien aus, während zuvor nur sieben Themenkategorien genutzt wurden. Dies ermöglicht eine relativ detaillierte vergleichende Untersuchung von Themenschwerpunkten seit 2021, erschwert jedoch eine länger rückwirkende Analyse von Entwicklungsverläufen.

Laut ihren Jahresberichten hat die SLpB im Jahr 2021 insgesamt 247, im Jahr 2022 341 und im Jahr 2023 344 Veranstaltungen durchgeführt. Jede Veranstaltung konnte mehreren Themenkategorien zugeordnet werden.

► **Abb. A9-1** Veranstaltungsthemen der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Anteil der jeweiligen Themen am jährlichen Angebot, in Prozent, 2021–2023 (Mehrfachzuordnung möglich)



Datenquelle: internes Berichtswesen der SLpB, eigene Auswertung

Die thematische Vielfalt der Veranstaltungen (siehe Abb. A9-1) weist auf ein breites Spektrum gesellschaftlich-politischer Fragestellungen hin, die von der SLpB adressiert werden, von historischen Themen bis hin zu aktuellen Herausforderungen wie Digitalisierung und Umweltschutz. Zugleich variiert die Schwerpunktsetzung in den Jahren zwischen 2021 und 2023 erheblich.

Im Jahr 2021 fanden etwa 14 % aller Veranstaltungen in Form von *Wahlforen* statt, was vermutlich mit der Bundestagswahl 2021 in Verbindung steht. Die Themen *Medien und Digitales* (10,9 %) sowie *Europa und die Welt* (9,7 %) waren ebenfalls relativ stark vertreten.

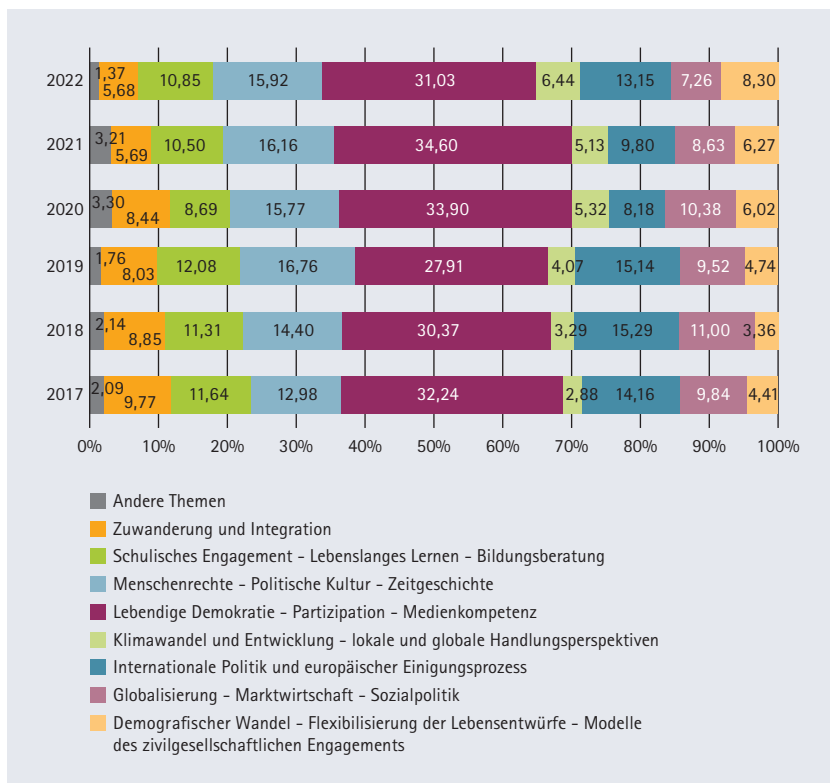
Im Jahr 2022 wurden die Themen *Politische Kultur* (13,9 %) sowie *Europa und die Welt* (12 %) verstärkt adressiert, während *Wahlforen* mit 0,6 % an Bedeutung verloren. *Medien und Digitales* blieb mit 8,7 % weiterhin ein relativ bedeutendes Themenfeld. Zugleich gewannen die Themenbereiche *Kultur und Kunst* (5 %) sowie *Wirtschaft* (4,7 %) an Relevanz.

2023 setzten sich einige dieser Entwicklungen fort, wobei das Thema *Politische Kultur* mit 36,8 % einen enormen Anstieg verzeichnet und wie bereits im Vorjahr am häufigsten adressiert wurde. Auch die Themenfelder *Europa und die Welt* (20 %) sowie *Medien und Digitales* (17,8 %) nahmen weiter an Bedeutung zu. Zugleich verzeichneten die Themen *Wirtschaft* (15,1 %), *Innenpolitik* (14,1 %) sowie *Staat und Recht* (13,2 %) eine deutliche (absolute und relative) Zunahme, wobei sich der Anteil der Veranstaltungen gegenüber 2022 mehr als verdreifachte bzw. vervierfachte. Starke Zunahmen gegenüber den beiden Vorjahren erfuhren außerdem die Themen *Extremismus* (17,3 %) sowie *Didaktik und Methodik* (14,7 %). *Wahlforen* wurden 2023 hingegen gar nicht angeboten, und die Themen *Arbeit* (0,5 %) und *Interkulturelles* (4,6 %) wurden nun seltener behandelt.

Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen

Bei der thematischen Kategorisierung geförderter Veranstaltungen von Einrichtungen, die vom Land Nordrhein-Westfalen als Einrichtungen politischer Bildung anerkannt sind, wird mit acht relativ weit gefassten Themenkategorien gearbeitet. Dies ermöglicht einerseits eine langfristige Analyse der Themenfelder, erschwert jedoch andererseits die Identifikation spezifischer Schwerpunkte und Unterschiede in den einzelnen Jahren sowie den Vergleich mit anderen Akteuren. Laut der von QUA-LiS NRW zur Verfügung gestellten Daten aus dem Berichtswesen Weiterbildung NRW wurde in den genannten Jahren folgende

► Abb. A9-2 Veranstaltungsthemen der Einrichtungen der politischen Bildung in NRW, 2017–2022, in Prozent



Datenquelle: Berichtswesen Weiterbildung NRW, eigene Auswertung

Anzahl von Veranstaltungen zur politischen Bildung gefördert: 2017: 4 554, 2018: 4 590, 2019: 4 894, 2020: 2 726, 2021: 3 428, 2022: 4 737.

Der Schwerpunkt der geförderten Veranstaltungen lag in den Jahren 2017 bis 2022 durchgehend im Themenbereich *Lebendige Demokratie – Partizipation – Medienkompetenz*, wobei der Anteil am Gesamtprogramm im Jahr 2017 bei 32,2 % lag und im Jahr 2022 bei 31 % (siehe Abb. A9-2). Auch Themen aus dem Bereich *Menschenrechte – Politische Kultur – Zeitgeschichte* bleiben mit durchschnittlich ca. 15 % (leichter Anstieg ab 2020 auf 16 % im Jahr 2022) kontinuierlich präsent. Im Themenbereich *Internationale Politik und Europäischer*

Integrationsprozess zeigt sich zwischen dem Jahr der Europawahlen 2019 und dem ersten Jahr der Corona-Pandemie ein Rückgang der Veranstaltungsanteile von je 15 % in 2018 und 2019 auf 8,2 % in 2020. Der Themenbereich *Schulisches Engagement – Lebenslanges Lernen – Bildungsberatung* machte durchschnittlich ca. 11 % der Veranstaltungen aus. Themen aus dem Feld *Klimawandel und Entwicklung – Lokale und globale Handlungsperspektiven* werden relativ selten adressiert. Sein Anteil stieg von 2,9 % im Jahr 2017 auf 6,4 % im Jahr 2022 leicht an.

Bundeszentrale für politische Bildung

Bei der Beantragung einer Förderung im Rahmen der Richtlinienförderung der Bundeszentrale für politische Bildung müssen Träger eine Zusammenfassung der geplanten Maßnahmen an die bpb übermitteln. Diese Daten wurden uns durch die bpb für die Jahre 2018 bis 2022 in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt. Für jede Veranstaltung können Träger bis zu zwei der zur Auswahl stehenden 38 thematischen Kategorien angeben. Diese 38 Kategorien der bpb-Statistik wurden hier für eine übersichtlichere Ergebnisdarstellung zu 18 Themenbereichen aggregiert. Im Jahr 2018 fanden 2 816 Veranstaltungen statt, 2019 waren es 3 245, im ersten Pandemiejahr 2020 waren es 1 408, 2021 bereits wieder 2 906 und im Jahr 2022 wurden insgesamt 3 116 Veranstaltungen durchgeführt.

Tabelle A9-1 veranschaulicht, dass Themen im Bereich *Internationale Beziehungen* in den untersuchten Jahren besonders häufig adressiert wurden (1 794). Dieser aggregierten Kategorie wurden neben dem Thema *Internationales* auch die Themen *Entwicklungszusammenarbeit* sowie *Globalisierung und Geopolitik* zugeordnet. Themen im Bereich *Deutsche Geschichte* wurden ebenfalls sehr häufig adressiert (1 477 Nennungen). Zu den weiteren häufig behandelten Themen gehören *Grundfragen der Demokratie und Politische Systeme*, die insgesamt 1 752-mal erwähnt wurden. Auch ein thematischer Fokus auf *Europa* kommt häufig vor, mit einem Spitzenwert im Jahr 2019 (361 Nennungen), was vermutlich mit der Europawahl im gleichen Jahr zusammenhängt. Das Thema *Gender/Geschlechterverhältnisse* erhielt in den untersuchten Jahren dagegen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (insgesamt 239 Nennungen). Veranstaltungen zu *Menschenrechten* nahmen signifikant zu, von 18 Maßnahmen im Jahr 2018 auf 152 im Jahr 2022, was einem prozentualen Anteil

► **Tab. A9-1** Themen der Veranstaltungen, die im Rahmen der bpb-Richtlinienförderung gefördert wurden, 2018–2022, Anzahl der Nennungen (Doppelauswahl möglich)

Themengruppe	2018	2019	2020	2021	2022	Summe
Arbeit und Soziales	84	155	58	190	226	713
Deutsche Geschichte	367	443	108	216	343	1 477
Entwicklungszusammenarbeit/ Globalisierung/ Internationales/ Sicherheit und Geopolitik*	500	491	171	307	325	1 794
Europa	291	361	124	149	256	1 181
Finanz- und Wirtschaftspolitik	98	130	19	35	36	318
Gender/ Geschlechterverhältnisse	52	47	19	66	55	239
Geschichte anderer Staaten	0	0	55	127	110	292
Grundfragen der Demokratie und Politische Systeme	343	312	201	488	408	1 752
Gruppenbezogene Menschen- feindlichkeit/ Antisemitismus/ Antiziganismus/ Islamfeind- lichkeit*	109	129	78	175	207	698
Medien und Kommunikation/ Digitalisierung*	101	165	79	130	154	629
Menschenrechte	18	33	78	193	152	474
Methoden der politischen Bildung	87	114	37	79	93	410
Migration/ Integration	119	97	73	89	81	459
Partizipation/ Wahlen*	188	225	63	218	136	830
(Rechts-) Extremismus/ Deradika- lisierung/ Religiös motivierter Extremismus/ Linksextremismus/ Populismus*	156	148	76	139	113	632
Schnittstelle phil./ kult./ pol. Bildung*	117	171	43	87	112	530
Umwelt	78	97	66	111	136	488

Themengruppe	2018	2019	2020	2021	2022	Summe
Sonstiges: Bildung/Demografie/Inklusion/Strukturwandel/Wohnen und Arbeiten in der Zukunft*	108	127	60	107	173	575
Summe	2 816	3 245	1 408	2 906	3 116	

* aggregierte Themenkategorie

Datenquelle: internes Berichtswesen der bpb, eigene Auswertung

am Gesamtprogramm von 0,67 % im Jahr 2018 und 5,09 % im Jahr 2022 entsprach. Im Themenfeld *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* wurden verschiedene Kategorien wie Antisemitismus, Antiziganismus und Islamfeindlichkeit zusammengefasst. Im Jahr 2022 fand die höchste Anzahl an Veranstaltungen in dieser Kategorie im untersuchten Zeitraum statt (207). Die Anzahl der Veranstaltungen, die seitens der Träger ausschließlich oder unter anderem dem Themenbereich *Finanz- und Wirtschaftspolitik* zugerechnet wurden, ist nach 2019 erheblich gesunken (von 130 im Jahr 2019 auf 36 im Jahr 2022). Selten gewählte Themen wie Demografie, Bildung und Strukturwandel wurden in der Kategorie *Sonstiges* zusammengefasst.

Gemäß der von den Trägern vorgenommenen Zuordnung fördert die bpb im Rahmen der Richtlinienförderung Veranstaltungen zu einem breiten Themenspektrum. Die Schwerpunkte variieren über die Jahre. Im untersuchten Zeitraum lag der Schwerpunkt der geförderten Veranstaltungen sowohl auf internationalen Themen als auch auf grundlegenden politischen und historischen Aspekten. Zugleich nahm die Zahl der Veranstaltungen zu, die den Themen *Menschenrechte* und *gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*, *Arbeit und Soziales* sowie *Umwelt* zugeordnet wurden. Gegenüber 2018 stieg auch die Zahl der Veranstaltungen zum Bereich *Medien und Kommunikation/Digitales*. Im Gegensatz dazu wurden die Themen *Finanz- und Wirtschaftspolitik* sowie *Migration/Integration* und *Partizipation* seltener adressiert.



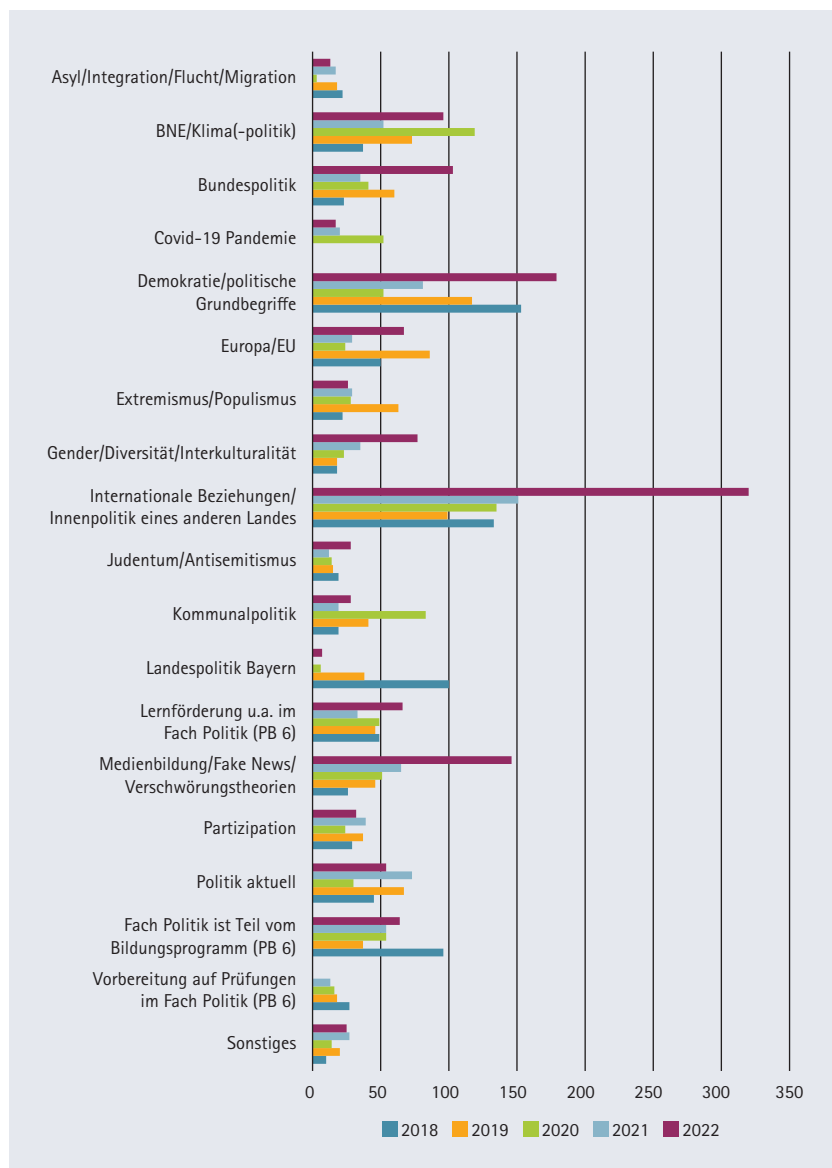
Die Veranstaltungsdaten von Volkshochschulen sind in sieben Programmbereiche (PB) untergliedert, die wiederum in thematische Fachgebiete unterteilt werden. Maßnahmen der politischen Bildung im engeren Sinne werden hauptsächlich dem Fachgebiet *Politik/Bürgerschaftliches Engagement* zugeordnet, das Teil des PB 1 *Politik – Gesellschaft – Umwelt* ist. Einerseits war zu überprüfen, ob relevante Inhalte politischer Bildung auch in anderen Fachgebieten und Programmbereichen vorkommen. Andererseits sollte der Anteil von Veranstaltungen zur politischen Bildung im engeren Sinne im PB 1 untersucht werden. Um beides zu erreichen, wurde eine qualitative Analyse aller Veranstaltungen der Volkshochschulen im Bundesland Bayern in den Jahren 2018 bis 2022 durchgeführt. Diese exemplarische Feinanalyse soll Ausgangspunkt für eine validere Interpretation der quantitativen Daten der Volkshochschulstatistik sein. Zunächst wurden Erhebungsinterviews mit Vertreter/-innen des Bayerischen Volkshochschulverbandes (bvvh) geführt. Anschließend wurden die Maßnahmen aus den Bereichen PB 1 *Politik – Gesellschaft – Umwelt*, PB 2 *Kultur – Gestalten*, PB 6 *Schulabschlüsse – Studienzugang und -begleitung* sowie PB 7 *Grundbildung* mittels einer qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse untersucht. Mittels eines deduktiv-induktiven Zugangs wurden insgesamt 16 Themenkategorien gebildet¹⁹ (siehe Abb. A9-3, für weitere Informationen siehe A9-3 Annex).



Die Volkshochschulen in Bayern integrieren ein breites Themenspektrum der politischen Bildung in ihre Programme (siehe Abb. A9-3). Besonders hervorzuheben sind die Themen *Internationale Beziehungen bzw. Innenpolitik anderer Länder* sowie *Grundfragen der Demokratie bzw. politische Grundbegriffe*. Der deutliche Anstieg in der Kategorie *Internationales* ist überwiegend auf den Angriffskrieg in der Ukraine zurückzuführen: Die Anzahl der

19 Im Jahr 2018 wurden 878 Veranstaltungen mit Inhalten politischer Bildung im engeren Sinne identifiziert (696 aus dem PB 1, davon 398 aus dem Fachgebiet 1.02. Politik/Gesellschaftliches Engagement, 1 aus dem PB 2, 180 aus dem PB 6, 4 aus dem PB 7), im Jahr 2019: 816 (773 aus dem PB 1, davon 434 aus dem FG 1.02., 1 aus dem PB 2, 104 aus dem PB 6, 4 aus dem PB 7), 2020: 818 (687 aus dem PB 1, davon 344 aus dem FG 1.02., 1 aus dem PB 2, 119 aus dem PB 6, 11 aus dem PB 7), 2021: 784 (683 aus dem PB 1, davon 271 aus dem FG 1.02., 1 aus dem PB 2, 100 aus dem PB 6), 2022: 1 348 (1 212 aus dem PB 1, davon 442 aus dem FG 1.02., 4 aus dem PB 1, 131 aus dem PB 6, 1 aus dem PB 7).

➤ **Abb. A9-3** Veranstaltungen politischer Bildung nach Themen, Bayerischer Volkshochschulverband, 2018–2022, in absoluten Zahlen



Datenquelle: Veranstaltungsverzeichnis des bw, eigene Auswertung

Veranstaltungen zu den politischen Beziehungen zwischen der Ukraine und Russland verdoppelte sich von 150 im Jahr 2021 auf 320 im Jahr 2022.

Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie im Jahr 2020 ist ein Beispiel für ein gesellschaftlich und politisch einschneidendes aktuelles Ereignis, das auch die Themenangebote der Bayerischen VHS prägte (52 Veranstaltungen im Jahr 2021, danach rückläufig). Parallel dazu ist ein Anstieg in der Kategorie *Medienbildung/Fake News/Verschwörungstheorien* zu beobachten, mit einer Zunahme von 28 Veranstaltungen im Jahr 2018 auf 65 im Jahr 2021 und schließlich 146 im Jahr 2022, was im Zusammenhang mit der intensivierten öffentlichen Debatte über die Verbreitung von Fehlinformationen bzw. politischer Desinformation während der Pandemie und während des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine stehen dürfte. Der Anstieg der Anzahl der Veranstaltungen zur Kommunalpolitik im Jahr 2020 lässt sich durch die Bayerischen Kommunalwahlen im gleichen Jahr erklären, während der Anstieg im Jahr 2019 im Zusammenhang mit den Europawahlen steht. Interessanterweise gab es im Jahr 2021 dagegen keine ähnliche Zunahme von Veranstaltungen anlässlich der Bundestagswahlen. In der Kategorie *Partizipation* wurden Formate wie Debattierklubs erfasst, bei denen Teilnehmende die Fähigkeit entwickeln, eigene Meinungen zu politischen Themen respektvoll zu diskutieren. Unter *Politik aktuell* fallen Maßnahmen, die zur Diskussion aktueller Ereignisse ohne spezifischen thematischen Fokus einladen.

Der durch die Inhaltsanalyse eröffnete Einblick legt nahe, dass Themen von Veranstaltungen der politischen Bildung im Bayerischen Volkshochschulverband maßgeblich durch aktuelle Ereignisse und gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst werden. Die thematische Zusammensetzung der Programme zeugt davon, dass die Veranstaltungsinhalte an sich verändernde Bedürfnisse und Herausforderungen der Gesellschaft angepasst werden. Dabei werden globale wie nationale Themen berücksichtigt. Nahezu alle relevanten Veranstaltungen sind im Programmbereich 1 zu finden, was auf ein durchaus effektives System der Kategorisierung bei den Volkshochschulen in Bayern hinweist. Die meisten der einschlägigen Veranstaltungen finden sich im Fachgebiet 1.02, auch wenn einige Veranstaltungen aus weiteren Fachgebieten des PB 1, wie *Antisemitismus ist keine Meinung* und *Corona/Covid-19 und die Menschenrechte* aus dem Fachgebiet 1.01 *Geschichte/Zeitgeschichte*, ebenfalls als relevant identifiziert wurden. Nur wenige Veranstaltungen aus anderen Programmbereichen setzen ebenfalls Inhalte der politischen Bildung im engeren Sinne um, dazu gehören etwa Veranstaltungen im Rahmen des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds

zum Thema *75 Jahre Grundgesetz* im Jahr 2019 im PB 7. Dies unterstreicht, dass der PB 1 *Politik – Gesellschaft – Umwelt* geeignet ist, um Inhalte der politischen Bildung zu erfassen. Zugleich muss jedoch bei der Dateninterpretation berücksichtigt werden, dass nur ein sehr kleiner Teil der Veranstaltungen in PB 1 dezidiert als politische Bildung im engeren Sinne gelten kann – nach der vorliegenden Analyse liegt dieser Anteil zwischen ca. 2,5 und 5 %.

Der Anteil der identifizierten Veranstaltungen zur politischen Bildung im engeren Sinne am Gesamtprogramm des bvv lag zwischen 0,51 % in den Jahren 2018 und 2019 sowie 0,98 % im Jahr 2022. In PB 1 betrug der Anteil politischer Bildung im engeren Sinne im Jahr 2018 2,54 % und 2019 2,63 %. Seit 2020 ist der Anteil gestiegen und erreichte 4,78 % im Jahr 2020, 4,53 % im Jahr 2021 und 4,99 % im Jahr 2022. Was die Anteile der identifizierten Maßnahmen im Fachgebiet 1.02 betrifft, so sank dieser kontinuierlich von 57,27 % im Jahr 2018 auf 56,14 % im Jahr 2019, 50,07 % im Jahr 2020, 39,68 % im Jahr 2021 und schließlich auf 36,47 % im Jahr 2022.

Die Befunde der am Beispiel des bvv vorgenommenen programmatischen Feinanalysen verdeutlichen, dass sich bei Analysen der politischen Bildung an Volkshochschulen Daten aus PB 1 zwar zur groben Orientierung eignen. Die Daten aus PB 1 sollten jedoch mit Vorsicht verwendet und interpretiert werden, da der Anteil der Maßnahmen zur politischen Bildung im engeren Sinne mit 2,5–5 % sehr gering ist.

Zentrum Innere Führung der Bundeswehr

Für die (verpflichtende) Persönlichkeitsbildung der Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr legt das Bundesministerium für Verteidigung (BMVG) jährlich Themen fest, die in Pflicht- und Wahlthemen unterteilt werden. Auf Anfrage hat die Abteilung *Weiterentwicklung Innere Führung* des Zentrums *Innere Führung* der Bundeswehr für den vorliegenden Pilotmonitor eine Übersicht der Themen der letzten vier Jahre bereitgestellt.

Die Themensetzungen sprechen verschiedene Aspekte des gesellschaftspolitischen Lebens in Deutschland an (siehe Tab. A9-1 Annex). Alljährlich werden aktuelle Themen und Ereignisse behandelt, wie beispielsweise die Bundestagswahl 2021 oder das zehnjährige Jubiläum des Beitritts der Bundeswehr zur Charta der Vielfalt im Jahr 2022. Auch Aspekte gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit werden jedes Jahr thematisiert. Im Jahr 2020 wurden Themen wie Diskriminierung, Mobbing, sexuelle Belästigung und Suchtverhalten in der Bundeswehr behandelt. Im Jahr 2021 waren der Umgang mit Rassismus,

Antisemitismus, Sexismus und – wie bereits 2020 – Diskriminierung in der Gesellschaft und in der Bundeswehr Pflichtthemen. 2023 waren die Einheiten verpflichtet, sich im Rahmen des Themas *Invictus Games* mit Fragen der Inklusion zu befassen.

Auch historische Themen wurden behandelt. So war im Jahr 2020 das Ende des Zweiten Weltkriegs am Beispiel der Befreiung von Auschwitz ein Thema. Das Krisenjahr der Weimarer Republik 1923 wurde als Wahlthema für 2023 gesetzt, und *75 Jahre Grundgesetz* ist eines der Pflichtthemen im Jahr 2024. Nach dem Angriffskrieg auf die Ukraine wurde für das Jahr 2023 das Pflichtthema *Dienen – wofür?* gesetzt. Im Jahr 2024 lag der Fokus unter anderem auf den Themen Abschreckung und Verteidigung im 20. und 21. Jahrhundert. Aus der Übersicht lässt sich entnehmen, dass sich Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr mit aktuellen Herausforderungen der Gesellschaft auseinandersetzen sollen.

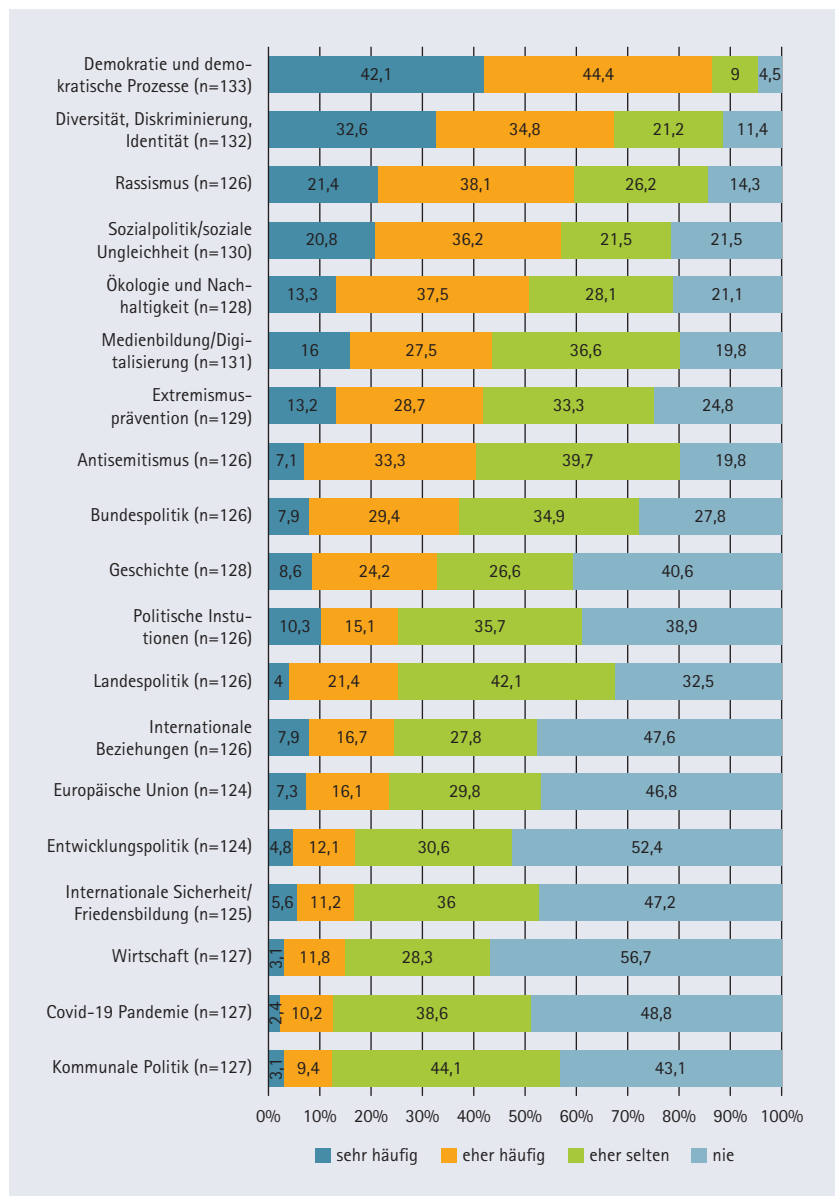
Die thematische Gestaltung der Persönlichkeitsbildung für Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr berücksichtigt sowohl aktuelle gesellschaftspolitische Ereignisse als auch historische Bezüge. Diese Themenauswahl soll die Soldatinnen und Soldaten nicht nur auf ihre militärischen Aufgaben vorbereiten, sondern sie auch dazu befähigen, sich kritisch und wertebasiert mit den Herausforderungen unserer Zeit auseinanderzusetzen.

Trägerbefragung

Um eine trägerübergreifende Analyse von Themen zu ermöglichen, die in Veranstaltungen zur politischen Bildung adressiert werden, wurden in der eigenen Befragung von Trägern der außerschulischen politischen Bildung TAPB 19 thematische Kategorien abgefragt (siehe Abb. A9-4). Die Träger wurden gebeten, auf einer vierstufigen Likert-Skala (sehr häufig, eher häufig, eher selten, nie) die Häufigkeit ihrer Veranstaltungsangebote zu den jeweiligen Themen im Jahr 2022 zu bewerten.

Das Themenfeld *Demokratie und demokratische Prozesse* (42,1 % sehr häufig, 44,4 % eher häufig) war im Jahr 2022 dominierend. Auch der Bereich *Diversität, Diskriminierung und Identität* war prominent, wobei 32,6 % der Träger solche Themen sehr häufig, 34,8 % eher häufig behandelt haben. *Rassismus* wurde ebenfalls relativ häufig thematisiert. *Sozialpolitik/soziale Ungleichheit* wurde von 20,8 % der Träger sehr häufig und von 36,2 % eher häufig mit Veranstaltungen adressiert. Themen wie *Medienbildung/Digitalisierung* und *Ökologie und Nachhaltigkeit* wurden ebenfalls regelmäßig behandelt: 16 % bzw.

► Abb. A9-4 Veranstaltungsthemen, 2022, n = 124–133



Datenquelle: eigene Befragung TAPB



13,3 % der Träger gaben an, diese sehr häufig zu thematisieren. Ähnlich verhält es sich mit dem Thema *Extremismusprävention* (13,2 % sehr häufig, 28,7 % häufig), und auch *Antisemitismus* wurde von relativ vielen Trägern eher häufig behandelt (7,1 % sehr häufig, 33,3 % eher häufig).

Weniger häufig wurden nach Auskunft der Träger internationale Themen wie *Internationale Sicherheit/Friedensbildung* (5,6 % sehr häufig, 11,2 % eher häufig), *Internationale Beziehungen* (7,9 % sehr häufig, 16,7 % eher häufig) und die *Europäische Union* (7,3 % sehr häufig, 16,1 % eher häufig) thematisiert. Interessanterweise gaben nur 2,4 % der Träger an, die *Covid-19-Pandemie* sehr häufig als Thema behandelt zu haben, während 48,8 % angaben, dieses Thema gar nicht thematisiert zu haben, was auf eine nachlassende Relevanz der Pandemie als Bildungsgegenstand im Jahr 2022 hinweist. Ebenso selten waren Veranstaltungen zum Thema *Wirtschaft*, die von nur 3,1 % der Träger sehr häufig behandelt wurden, während 56,7 % angaben, im Jahr 2022 keine solchen Veranstaltungen angeboten zu haben. Als weitere thematische Schwerpunkte der Veranstaltungen wurden in den offenen Antworten Maßnahmen zu *Moderation und Methodenbildung* genannt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Träger der außerschulischen politischen Bildung mit ihren Veranstaltungen eine breite Palette von Themen adressieren. Sinnvolle Aussagen über die Themenstabilität und -volatilität sind vor allem bei stärker differenzierten Themenkategorien möglich. So bleiben die Veranstaltungsthemen der durch das Land NRW geförderten Träger im Untersuchungszeitraum zwar relativ konstant, werden allerdings mit einem sehr groben Kategorienraster erfasst, das vorhandene Entwicklungen ausblenden könnte. Dagegen zeigen die Veranstaltungsthemen des bvv, die eigens für den vorliegenden Pilotmonitor inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert wurden, größere Schwankungen über die Zeit. Detaillierte Analysen zeigen, dass die Träger auf aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen reagieren. So reflektieren Veranstaltungsthemen auch globale Krisen, wie die Covid-19-Pandemie oder den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, sowie anstehende Wahlen. Zugleich scheinen sich die Interessen der Bevölkerung allerdings nicht immer in den Veranstaltungsthemen wiederzufinden – so wird das große Interesse der Bevölkerung an Bildungsangeboten zu den Themen Umwelt sowie Wirtschaft und Finanzen, das im NRW-Demokratiebericht zum Ausdruck kommt, in den Schwerpunkten der durchgeführten Veranstaltungen eher weniger abgebildet.

Aufgrund der teilweise wenig differenzierten Kategoriensysteme, die sich außerdem zwischen Trägern unterscheiden, sind trägerübergreifende Vergleiche thematischer Schwerpunkte mit frei verfügbaren Daten nur sehr eingeschränkt möglich. Ein gemeinsames Kategoriensystem könnte helfen zu verstehen, welche Einrichtungen welche Themen eher häufig oder eher selten adressieren. Außerdem könnte eine stärkere Harmonisierung von Themenkategorien den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Trägern erleichtern und ihnen ermöglichen, bestehende Leerstellen gezielter zu adressieren. Dass eine eigene Trägerbefragung wertvolle Hinweise auf Themenschwerpunkte und -lücken geben kann, konnte die hier vorgestellte Piloterhebung illustrieren. Eine längere Zeitreihe solcher Daten könnte trägerübergreifende Trends sichtbar machen und in Verbindung mit weiteren erhobenen Trägerdaten auch regionale oder zielgruppenbezogene Unterschiede offenlegen.



Ausgewählte Ergebnisse

- Trägerübergreifend liegen Schwerpunkte auf den Themen Internationale Beziehungen, grundlegende Demokratiefragen und politische Systeme. Aktuelle Themen wie der Krieg in der Ukraine und die Covid-19-Pandemie werden gezielt aufgegriffen.
- Themen der Wirtschafts- und Finanzpolitik finden sich in den Angeboten der Träger eher selten.
- Unterschiedliche Kategoriensysteme erschweren die trägerübergreifende Analyse von Angeboten erheblich. Diese sind teilweise wenig ausdifferenziert und es ist auch nachträglich kaum möglich, sie für aussagekräftige Vergleiche aufzubereiten.

A10 – Zielgruppen von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung



In der außerschulischen politischen Bildung existiert eine Vielzahl von Angeboten, die sich an spezifische Zielgruppen richten. Anhand von internen Daten der Bundeszentrale für politische Bildung für die Jahre 2018 bis 2022 wird dieser Indikator im Folgenden exemplarisch für bpb-eigene Maßnahmen sowie für im Rahmen der bpb-Richtlinienförderung geförderte Veranstaltungen anerkannter Träger aufbereitet. Darüber hinaus geben Ergebnisse der Trägerbefragung zum Bezugsjahr 2022 trägerübergreifende Einblicke in die Adressierung unterschiedlicher Zielgruppen.

Durchgeführte Veranstaltungen im Rahmen der bpb-Richtlinienförderung



Basis der hier vorgestellten Analyse sind die (anonymisierten) Daten zu den im Rahmen der bpb-Richtlinienförderung finanzierten, stattgefundenen Bildungsmaßnahmen²⁰ im Zeitraum 2018 bis 2022. Im Jahr 2018 wurden insgesamt 1 694 Veranstaltungen von der bpb gefördert, 2019 waren es 1 777, im ersten Corona-Jahr 2020 dagegen nur 988, 2021 bereits wieder

Kennziffern

- Anzahl von Veranstaltungen bzw. Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung nach Zielgruppen

Datenquellen

- Eigene Trägerbefragung; internes Berichtswesen der Bundeszentrale für politische Bildung, a) eigene Bildungsarbeit, b) Richtlinienförderung

20 In den Daten wird zwischen regulären Seminaren, Exkursionsveranstaltungen, Familienseminaren, Gedenkstättenbesuchen und Maßnahmen mit innovativen Methoden unterschieden.

► **Tab. A10-1** Zielgruppen der nach bpb-Richtlinienförderung geförderten Veranstaltungen anerkannter Träger, Anzahl der Nennungen (zweifache Zuordnung möglich), 2018–2022

Zielgruppen	2018	2019	2020	2021	2022	Insgesamt
Arbeitnehmer/-innen	117	264	52	287	351	1 071
Bildungsbenachteiligte Zielgruppen	–	–	5	16	24	45
Ehrenamtlich Tätige	43	75	60	166	135	479
Erwerbslose	3	10	0	3	5	21
Frauen	23	29	–	–	–	52
Geflüchtete	32	33	25	36	50	176
Junge Erwachsene bis 30 J.	487	506	190	336	475	1 994
Menschen mit Behinderung	–	–	4	19	6	29
Menschen mit Migrationshintergrund	28	55	25	120	121	349
Multiplikator/-innen	324	361	222	525	461	1 893
Öffentlicher Dienst	215	235	52	88	160	750
Politikferne Zielgruppen	4	2	–	–	–	6
Politisch Interessierte	1 078	1 075	368	1 134	1 137	4 792
Senior/-innen	41	47	19	70	76	253
Keine Angabe	20	24	582	12	14	652

Anmerkung: Mit „–“ Kategorie im jeweiligen Jahr nicht erfasst

Datenquelle: interne Statistik der bpb, eigene Auswertung

1 672, und im Jahr 2022 wurde ein Höchststand von 1 784 durchgeführten Bildungsmaßnahmen gefördert. Im Zuge der Beantragung von Mitteln im Rahmen der Richtlinienförderung müssen Träger Details zu den geplanten Maßnahmen an die bpb übermitteln. Dabei können bei jeder Veranstaltung bis zu zwei Zielgruppen aus vorgegebenen Kategorien ausgewählt werden. Tabelle A10-1 zeigt die von den Trägern ausgewählten Zielgruppen für Veranstaltungen von 2018 bis 2022.



Über die Jahre war der Großteil der durchgeführten Veranstaltungen auf politisch interessierte Bürger/-innen ausgerichtet (insgesamt 4792 Einträge). Dahinter rangieren die Zielgruppen junge Erwachsene bis 30 Jahre (n = 1994) sowie Multiplikator/-innen (n = 1893). Die Veranstaltungen für Arbeitnehmer/-innen (1071), ehrenamtlich Tätige (479), Menschen mit Migrationshintergrund (349), Senior/-innen (253) und Geflüchtete (176) zeigen das Bestreben, verschiedene Alters- und Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Relativ selten adressieren die Maßnahmen speziell bildungsbenachteiligte Zielgruppen (45), Menschen mit Behinderung (29) und Erwerbslose (21). Was die Entwicklung über die Zeit angeht, ist der pandemiebedingte Rückgang der Anzahl durchgeführter Veranstaltungen im Jahr 2020 in allen Kategorien bzw. für alle angegebenen Zielgruppen zu verzeichnen. In den beiden folgenden Jahren 2021 und 2022 wächst die Zahl der Veranstaltungen für ehrenamtlich Tätige und für Menschen mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2022 ist die Anzahl von Veranstaltungen für geflüchtete Menschen, vermutlich auch gerichtet an Menschen aus der Ukraine, und Senior/-innen deutlich angestiegen.

Da sich die Richtlinienförderung der bpb bis 2023 nur auf Teilnehmende ab 16 Jahren beschränkt hat, existiert für die Zielgruppe Kinder keine spezielle Kategorie. Ebenfalls nicht als besondere Zielgruppen aufgeführt sind Menschen der LGBTQ+-Gemeinschaft sowie Menschen im ländlichen Raum. Es ist allerdings möglich, dass deren Bedürfnisse und Anliegen durchaus im Fokus spezifischer Maßnahmen der politischen Bildung standen, auch wenn sie hier nicht separat aufgeführt sind. Außerdem ist zu beachten, dass Träger für jede Veranstaltung maximal zwei Zielgruppen-Kategorien auswählen konnten, selbst wenn sich ihre Maßnahmen auch an Menschen richten, die weiteren der auswählbaren Kategorien angehören.

Eigene Bildungsarbeit der Bundeszentrale für politische Bildung

In Bezug auf Bildungsmaßnahmen, die die bpb selbst durchgeführt hat, wird im bpb-internen Projektmanagement ein anderes Kategoriensystem verwendet. Jede Maßnahme kann dabei einer beliebigen Anzahl der zur Auswahl stehenden Zielgruppenkategorien zugeordnet werden. Für die Interpretation der Daten ist es wichtig zu beachten, dass diese einmalig nur im Jahr des Maßnahmenbeginns gezählt wurden und nicht berücksichtigt wurde, dass zahlreiche Maßnahmen auch in den Folgejahren realisiert werden (Überjährigkeit der Projekte). Außerdem muss einschränkend berücksichtigt werden, dass eine Maßnahme durchaus mehrere Elemente beinhalten kann, etwa mehrere

► **Tab. A10-2** Zielgruppen von eigenen Bildungsmaßnahmen der bpb: Anzahl der Nennungen, 2018–2022 (im jeweiligen Jahr begonnene Maßnahmen)

Zielgruppen	2018	2019	2020	2021	2022	Insgesamt
Bildungsferne Zielgruppen	73	134	107	150	109	623
bpb-intern	15	15	18	23	31	128
Erzieher/-innen und Sozialpädagog/-innen	84	99	106	102	104	529
Interessierte Bürger/-innen	452	622	491	530	498	2 713
Kulturschaffende	58	95	72	69	78	378
Lehrkräfte	217	261	227	222	249	1 237
Medien	75	89	83	72	88	422
Meinungsführer/-innen	214	241	209	199	205	1 127
Mitarbeiter/-innen der politischen Erwachsenen-bildung	278	316	292	286	275	1 486
Mitarbeiter/-innen der politischen Jugendbildung	303	351	324	327	319	1 672
Multiplikator/-innen	519	651	649	591	578	3 128
Politik und Verwaltung (inkl. Bundeswehr)	113	132	131	88	80	556
Wirtschaft (inkl. Gewerkschaften u. Verbände)	22	20	28	28	19	124
Wissenschaftler/-innen, Forscher/-innen, Hochschullehrer/-innen	121	132	110	107	129	630
andere	211	309	243	240	224	1 242

Datenquelle: interne Statistik der bpb, eigene Auswertung

Veranstaltungen (Veranstaltungsreihe), Publikationen etc. Zwischen den Jahren 2018 und 2022 wurde 3 575 Bildungsmaßnahmen begonnen. Im Jahr 2018 starteten 620 Bildungsmaßnahmen, 2019 waren es 812, ab 2020 sind die Zahlen leicht rückläufig, bleiben aber über dem Wert von 2018 (2020: 757, 2021: 709, 2022: 677 Maßnahmen).

Multiplikator/-innen wurden am häufigsten als Zielgruppe der Bildungsmaßnahmen adressiert (3 128), an zweiter Stelle werden interessierte Bürger/-innen genannt (2 713). Mitarbeiter/-innen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (1 486 und 1 672) sowie Lehrkräfte (1 237) und Meinungsführer/-innen (1 127), allesamt relevante Multiplikator/-innen politischer Bildung, werden ebenfalls relativ häufig als spezielle Zielgruppen ausgewiesen. Am seltensten werden die Zielgruppen Medien (422), Kulturschaffende (378) und Wirtschaft (124) explizit angesprochen. Recht häufig finden sich Angaben, mit den geplanten Bildungsmaßnahmen *andere* Zielgruppen erreichen zu wollen (1 242), wobei es anhand der vorliegenden Daten keine Möglichkeit gibt, diese Zielgruppen näher zu spezifizieren.

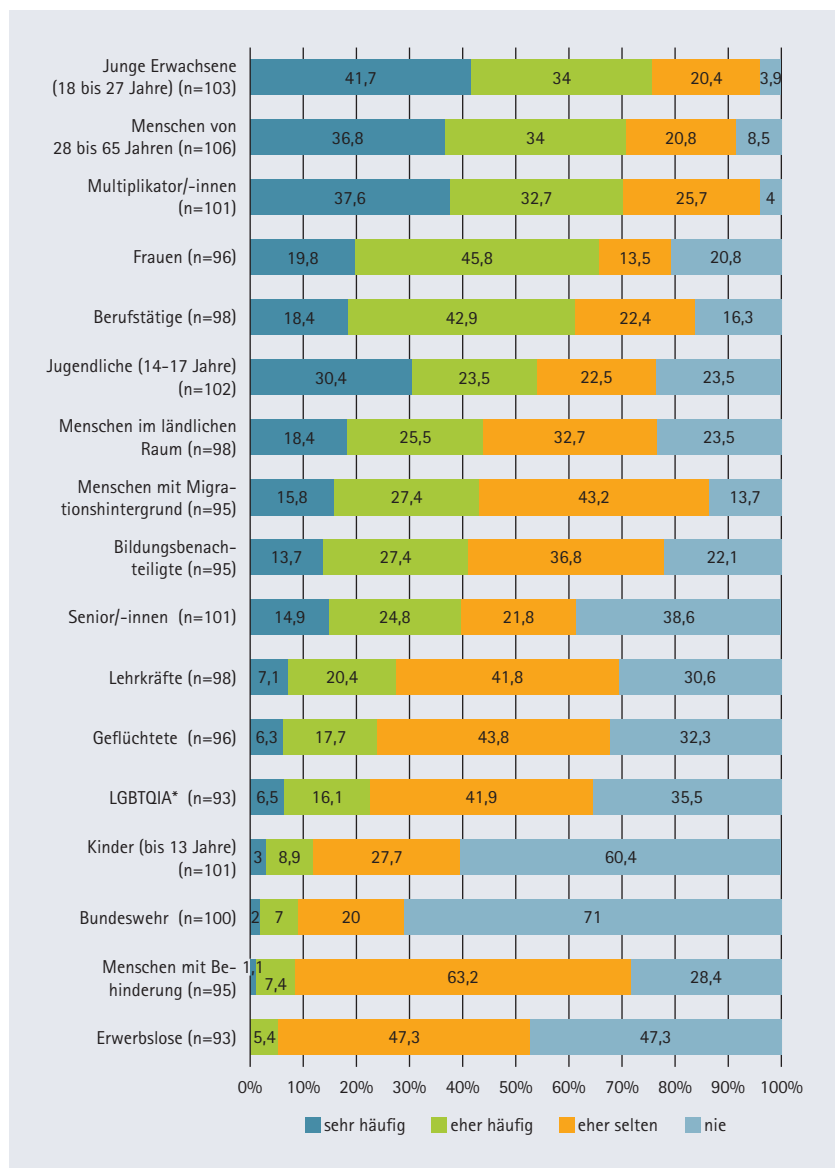
Im Vergleich zu Veranstaltungen der von der bpb geförderten Träger ist der pandemiebedingte Rückgang in den Daten zu bpb-eigenen Maßnahmen weniger deutlich. Das könnte sich dadurch erklären, dass diese bpb-Maßnahmen nicht nur Veranstaltungen, sondern alle Bildungsformate beinhalten, also auch solche, die von Kontakteinschränkungen weniger betroffen waren. Eine weitere Erklärung könnte in dem eingangs erwähnten Umstand liegen, dass nur das Startjahr von Maßnahmen gezählt wurde und dieses nicht mit deren vollständigen Umsetzung zusammenfallen muss.

Trägerbefragung

In der Trägerbefragung TAPB wurde erfragt, wie häufig Veranstaltungen zur politischen Bildung der jeweiligen Einrichtung im Jahr 2022 bestimmte Zielgruppen speziell adressiert haben (siehe Abb. A10-1).

Auffällig ist, dass Träger häufig angaben, junge Erwachsene im Alter von 18 bis 27 Jahren anzusprechen. 41,7 % der Träger meldeten, diese Gruppe im Jahr 2022 *sehr häufig* mit Veranstaltungen politischer Bildung adressiert zu haben. Menschen im Alter von 28 bis 65 Jahren wurden aus Sicht der Träger ebenfalls häufig mit Veranstaltungen politischer Bildung adressiert, wobei 35,8 % der befragten Träger angaben, sie 2022 *sehr häufig* adressiert zu haben. Diese Gruppe umfasst ein breites Spektrum an Lebenssituationen, von

► **Abb. A10-1** Zielgruppen von Veranstaltungen der politischen Bildung, 2022,
n = 93-106



Datenquelle: eigene Befragung TAPB



Berufstätigkeit bis hin zu familiärer Erziehungs- und Pflegeverantwortung. Auch Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren sind relativ häufig Zielgruppe der Träger: 30,4 % der Befragten gaben an, diese Altersgruppe *sehr häufig* anzusprechen, während 23,5 % sie *nie* speziell adressieren. Deutlich seltener wurden Senior/-innen speziell adressiert. Nur 7,3 % der Befragten gaben an, sie *sehr häufig* erreichen zu wollen. Hervorzuheben ist, dass 60,6 % der befragten Einrichtungen angaben, dass Kinder im Jahr 2022 nie Zielgruppe ihrer Veranstaltungen waren.

Multiplikator/-innen sind eine besonders häufig genannte Zielgruppe (39,6 % der Träger adressieren diese *sehr häufig* mit Veranstaltungen der politischen Bildung), was auf ein bestehendes System von (überwiegend non-formalen) Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich hinweist. Daneben werden Frauen und Berufstätige ebenfalls relativ häufig als Zielgruppen von Bildungsveranstaltungen genannt. Die befragten Träger richten sich mit ihren Veranstaltungen dagegen etwas seltener gezielt an Menschen im ländlichen Raum. Bildungsbenachteiligte wurden ebenfalls eher selten als Zielgruppe der Veranstaltungen ausgewiesen, noch seltener LGBTQIA*-Personen oder Geflüchtete. Besonders selten richten Träger Veranstaltungen speziell für Erwerbslose oder Menschen mit Behinderung aus, was auf eine mangelnde Priorisierung in der politischen Bildungsarbeit hinweisen könnte, sofern dies durch eine Quantifizierung der durchgeführten Veranstaltungen bestätigt werden würde. Eine kleine Gruppe von Trägern (ca. 9 % der Befragten) bietet häufig Veranstaltungen für Angehörige der Bundeswehr an, wobei die Vermutung naheliegt, dass es sich um Mitglieder des *Netzwerks Politische Bildung in der Bundeswehr* handelt.

Zusammenfassend offenbart die Umfrage deutliche Unterschiede in der Adressierung spezifischer Zielgruppen. Während einige Träger Gruppen wie junge Erwachsene und Multiplikator/-innen besonders häufig ansprachen, gab es relativ wenige Träger, die bspw. Erwerbslose gezielt zu erreichen versuchten. Auch wenn über die Potenziale und Grenzen des Zielgruppenansatzes kontrovers diskutiert werden kann, können die Ergebnisse einer solchen Befragung Hinweise darauf geben, welche Bevölkerungsgruppen in der politischen Bildungsarbeit besonders viel Aufmerksamkeit erhalten, und welche Gruppen bislang möglicherweise eher vernachlässigt werden. Die Daten müssten allerdings um eine Quantifizierung der mit Veranstaltungen tatsächlich erreichten Zielgruppen ergänzt werden. In der Trägerbefragung konnte bisher nicht berücksichtigt werden, wie groß das jeweilige zielgruppenspezifische Angebot der verschiedenen Träger ist.

Die ausgewählten Datenquellen dieser Analyse legen nahe, dass viele Träger junge Erwachsene sowie politisch interessierte Menschen besonders häufig als Zielgruppen von Veranstaltungen der politischen Bildung betrachten. Ebenso viele Träger sprechen mit ihren Veranstaltungen häufig Multiplikator/-innen politischer Bildung an, was als Hinweis auf ein bestehendes non-formales System der Professionalisierung und Expertise-Diffusion im Feld interpretiert werden kann. Die trägerübergreifende Analyse der Daten ist herausfordernd, da die vordefinierten Zielgruppen zwischen den Trägerstatistiken erheblich variieren. Ein Beispiel hierfür sind die Volkshochschulen, die mit bis zu zehn verschiedenen Zielgruppen-Kategorien arbeiten, von denen nur wenige mit den Kategorien der bpb (Richtlinienförderung und Eigenmaßnahmen) übereinstimmen (vgl. Echarti u. a. 2022).

Grundsätzlich hat die Ausweisung besonderer Zielgruppen das Potenzial, Angebote gezielt an besondere Bedürfnisse von Teilnehmenden anzupassen und einer bestehenden Vernachlässigung bestimmter Bevölkerungsgruppen in der politischen Bildung entgegenzuwirken (für eine kritische Diskussion über die grundsätzliche Eignung der Zielgruppenorientierung für die politische Bildung vgl. Besand/Jugel 2015 sowie Becker 2021). Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu beachten, dass nicht ohne weiteres bestimmbar ist, in welchem Umfang eine Zielgruppe idealerweise berücksichtigt werden sollte. Dieser Maßstab hängt von strategischen Zielen ab – wie die Fokussierung auf besonders relevante Phasen der politischen Sozialisation, auf die Integrationsleistung politischer Bildung oder auf das Empowerment diskriminierter Bevölkerungsgruppen. Ein relevanter Maßstab kann auch sein, welche Gruppen bislang wenig mit politischer Bildung erreicht wurden – genau hierzu fehlen allerdings oftmals belastbare Daten.



Ausgewählte Ergebnisse

- Junge Erwachsene, politisch Interessierte und Multiplikator/-innen werden besonders häufig als Zielgruppen von Veranstaltungen politischer Bildung adressiert.
- Kinder, Erwerbslose und Menschen mit Behinderung werden selten explizit als Zielgruppen ausgewiesen.

A11 – Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden außerschulischer politischer Bildung

Besonderheiten non-formaler Bildung liegen darin, dass sie auf Freiwilligkeit beruht und offen ist für die Teilnahme von Menschen verschiedenster Hintergründe über das gesamte Leben hinweg. Wie aus dem Indikator A10 hervorgeht, richten Träger der außerschulischen politischen Bildung ihre Angebote an unterschiedliche Zielgruppen. Derzeit existieren insbesondere trägerübergreifend wenig Informationen zu den soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden dieser Angebote. Die Gründe dafür sind vielfältig: Zum einen verwenden Träger und Fördergeber unterschiedliche Instrumente bei der Abfrage solcher Daten: Beispielsweise betrifft die Altersangabe beim Kinder- und Jugendplan Jugendliche bis 27 Jahre, während die Bundeszentrale für politische Bildung zwischen Kindern, Jugendlichen im Alter von 14–24 Jahren und jungen Erwachsenen bis 30 Jahre unterscheidet. Darüberhinausgehende soziodemografische Informationen wie Geschlecht, Wohnort und Bildungshintergrund werden von den Bildungsträgern zumeist nicht erfasst bzw. nicht veröffentlicht. Selbst wenn Angaben intern dokumentiert werden, können diese aus Datenschutzgründen oft nicht weitergegeben werden und sind daher (trägerübergreifend) in einem öffentlichen Bericht nicht darstellbar.

Kennziffern

- Angaben zu soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden an Maßnahmen der außerschulischen politischen Bildung

Datenquellen

- Daten des DEval-Meinungsmonitors 2024, DIE-Berichte zur Volkshochschulstatistik, internes Berichtswesen Weiterbildung NRW





Für Erkenntnisse über die soziodemografischen Merkmale von Personen, die außerschulische politische Bildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen, wurden im Januar 2024 in Kooperation mit dem Deutschen Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval) entsprechende Items in einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland platziert (Schneider u. a. 2024, Kapitel 2).

Um die Faktoren zu bestimmen, die die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Veranstaltungen beeinflussen, wurde eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt. Die abhängige Variable erfasst, ob eine Person mindestens eine Veranstaltung besucht hat oder nicht. Werte der in Abbildung A11-1 abgetragenen *Odds Ratios* über 1 bedeuten, dass der Faktor die Teilnahmechance erhöht, während Werte unter 1 darauf hinweisen, dass der Faktor die Chance verringert.

Alle nach dem Weiterbildungsgesetz NRW anerkannten und/oder geförderten Einrichtungen sind verpflichtet, bestimmte statistische Angaben zu erfassen und zur Auswertung bereitzustellen. Auf Anfrage hat QUA-LiS NRW für den vorliegenden Pilotmonitor einen umfassenden Datensatz erstellt (selbstverständlich in anonymisierter Form), der alle Maßnahmen der politischen Bildung von anerkannten Einrichtungen politischer Bildung für die Jahre 2017 bis 2022 abdeckt.

Befragung des Deutschen Evaluierungsinstituts der Entwicklungszusammenarbeit



Von den 2 101 Befragten geben rund 77 % an, in den letzten 12 Monaten keine Veranstaltung der politischen Bildung besucht zu haben. 19 % haben 1 bis 5 solcher Veranstaltungen besucht, 3 % haben 6- bis 10-mal und 1,1 % mehr als 10-mal an Veranstaltungen der politischen Bildung teilgenommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Geschlecht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Teilnahme steht: Frauen haben im Vergleich zu Männern eine um etwa 29 % geringere Wahrscheinlichkeit, an Veranstaltungen politischer Bildung teilzunehmen. Auch das Alter beeinflusst die Teilnahme: Mit jedem zusätzlichen Lebensjahr sinkt die Chance der Teilnahme um etwa 4 %. Dies bedeutet, dass ältere Personen seltener (bzw. mit einer geringeren Chance) an Veranstaltungen teilnehmen als jüngere. Das Bildungsniveau hat einen differenzierten Einfluss auf die Teilnahme: Personen mit einem mittleren Bildungsniveau (Realschulabschluss) haben eine höhere Chance der Teilnahme im Vergleich zu Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau (Hauptschule oder kein Abschluss), jedoch ist dieser Zusammenhang statistisch nicht signifikant.

➤ **Abb. A11-1** Logistische Regression: Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung, n = 2 101



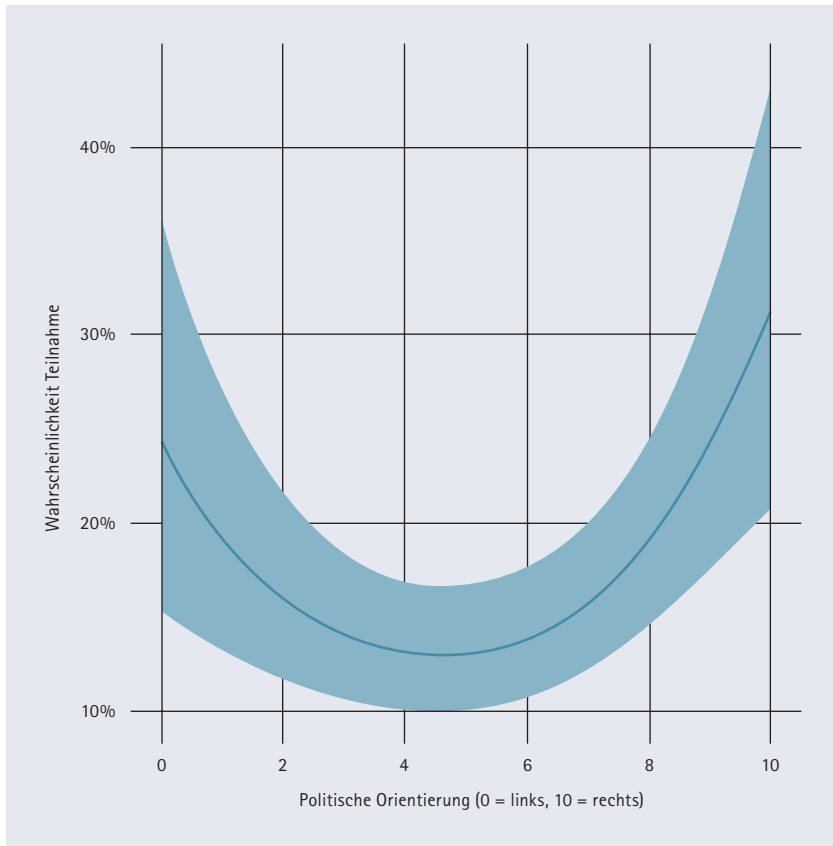
Datenquelle: Daten des DEval-Meinungsmonitors 2024, eigene Berechnung

Personen mit einem hohen Bildungsniveau (Fach-/Hochschulreife) haben hingegen eine fast dreimal so hohe Chance, an Veranstaltungen der politischen Bildung teilzunehmen.

Das politische Interesse ist ein starker positiver Prädiktor für die Teilnahmebereitschaft. Personen, die ein höheres politisches Interesse angeben, haben eine deutlich höhere Chance, an Veranstaltungen der politischen Bildung teilzunehmen. Die Variable *Wohnort Ostdeutschland* zeigt zwar einen leicht negativen Zusammenhang mit der Veranstaltungsteilnahme, dieser Zusammenhang ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Die selbsteingeschätzte politische Orientierung bzw. Ideologie (0 – links, 10 – rechts) zeigt eine komplexe Beziehung zur Teilnahmehäufigkeit. Dieser Zusammenhang verläuft nicht linear. Zunächst verringert sich die

► **Abb. A11-2** Logistische Regression: Nicht-linearer Zusammenhang zwischen politischer Orientierung und Teilnahmewahrscheinlichkeit an Veranstaltungen, $n = 2\,101$



Datenquelle: Daten des DEval-Meinungsmonitors 2024, eigene Berechnung

Wahrscheinlichkeit, an Veranstaltungen teilzunehmen, mit einer stärker nach rechts tendierenden politischen Orientierung (siehe Abb. A11-1, *Odds Ratio* der linearen Komponente = 0.65). Allerdings steigt die Wahrscheinlichkeit wieder an, wenn sich die politische Orientierung in Richtung der extremen Enden bewegt (sichtbar an der quadratischen Komponente der politischen Orientierung, *Odds Ratio* = 1.04). Dies bedeutet, dass sowohl bei sehr linken als auch bei sehr rechten politischen Einstellungen die Wahrscheinlichkeit zur



Teilnahme an Veranstaltungen politischer Bildung höher ausfällt, während sie bei einer mittleren Ausprägung der politischen Orientierung geringer ausfällt. Die U-förmige Kurve der polynomiellen logistischen Regression in Abbildung A11-2 veranschaulicht diese nicht-lineare Beziehung. Es ist wichtig zu beachten, dass beide Variablen – die lineare und quadratische Komponente – nur zusammen interpretiert werden sollten. Außerdem sind die Konfidenzintervalle der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten bei den extremen Werten der Skala tendenziell breiter, was auf eine größere Unsicherheit in den Schätzungen hinweist.

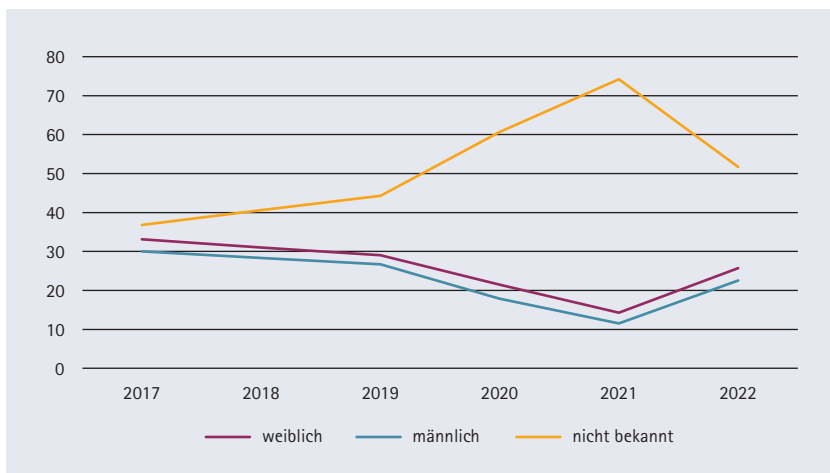
Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass neben soziodemografischen Faktoren wie Bildung, Alter und Geschlecht auch politische Dispositionen wie Interesse und politische Orientierung die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an politischen Bildungsveranstaltungen signifikant beeinflussen. Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich auch für die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Veranstaltungen zu entwicklungspolitischen Themen (vgl. Abb. A11-1 Annex). Eine bedeutende Einschränkung der Daten ergibt sich aus der Selbstauskunft und der damit verbundenen Abhängigkeit von der subjektiven Wahrnehmung der Befragten, was als *Veranstaltung politischer Bildung* gilt.

Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen

Die Ergebnisse der Auswertung zu Einrichtungen der politischen Bildung in NRW (siehe Abb. A11-3) zeigen eine von den Befunden des DEval abweichende Tendenz: Hier haben etwas mehr Frauen an Veranstaltungen politischer Bildung teilgenommen als Männer. Hervorzuheben ist der hohe Anteil an unvollständigen Daten zum Geschlecht der Belegungen, der im Jahr 2021 sogar bei 74,23 % lag. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Verantwortliche häufig die Teilnehmendenzahl schätzen bzw. selbst eintragen, ohne zusätzliche Informationen bspw. zu deren Geschlecht zu erfassen. Betrachtet man die vorliegenden Daten, bleibt das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden relativ konstant, wobei tendenziell etwa 2,3 bis 3,6 % mehr Frauen als Männer an den Veranstaltungen teilnehmen. Zudem lässt sich feststellen, dass die Anzahl der Teilnehmenden sowie die Anzahl der Veranstaltungen bis zum Beginn der Pandemie kontinuierlich gestiegen ist und sich ab 2021 wieder erholt hat.

Aus der Abbildung A11-4 wird deutlich, dass junge Menschen im Alter von 16 bis 27 Jahren mit Abstand den größten Anteil der Teilnahmefälle bilden, ähnlich wie in den DEval-Daten. Dagegen nehmen Personen im Alter

► **Abb. A11-3** Anteile der Teilnehmenden nach Geschlecht, Einrichtungen der politischen Bildung in NRW, in Prozent, 2017–2022



Datenquelle: Berichtswesen Weiterbildung NRW, eigene Auswertung

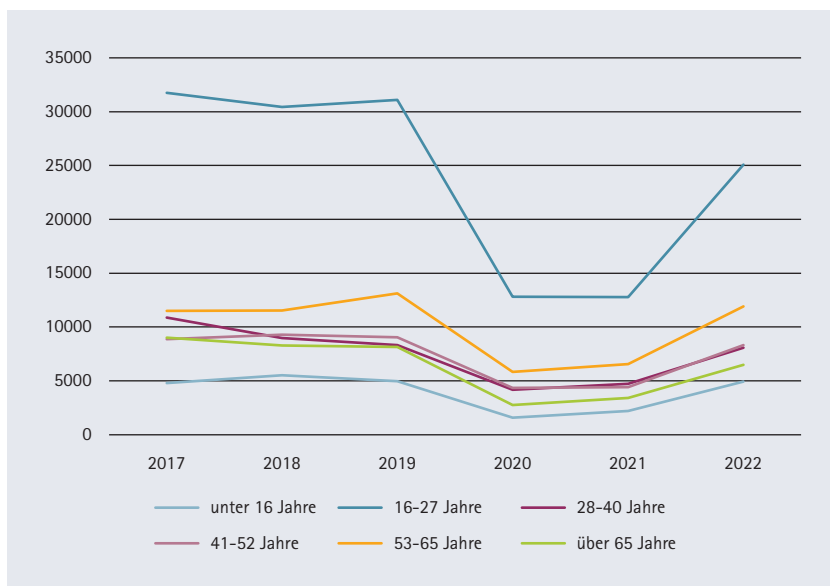
von 28 bis 52 Jahren, die oftmals berufstätig sind oder/und minderjährige Kinder erziehen oder/und Pflegeverantwortung übernehmen, deutlich seltener an Veranstaltungen politischer Bildung teil. Auch ältere Menschen über 65 Jahre beteiligen sich selten. Die vorliegenden Daten lassen dabei keine Aussage darüber zu, inwiefern diese altersbezogenen Unterschiede angebots- oder nachfrageseitig, und hier von persönlichen Präferenzen oder rahmenden Strukturen bedingt sind. Nach einer Phase hoher Stabilität der Teilnehmezahlen von 2017 bis 2019 ist im Pandemiejahr 2020 ein starker Rückgang zu beobachten, der sich erst 2022 teilweise erholt.

Volkshochschulen

Aus den Veranstaltungsdaten der bundesweiten Volkshochschulstatistik geht ebenso hervor, dass in den Jahren 2018 bis 2022 deutlich mehr Frauen als Männer an den Veranstaltungen des Programmbereichs 1 *Politik-Gesellschaft-Umwelt* teilgenommen haben (siehe Abb. A11-2 Annex). Der starke Rückgang der Teilnehmezahlen in den Jahren 2020 und 2021 betrifft beide Geschlechter.

Die Altersverteilung der Geschlechter bei VHS-Kursteilnahmen zeigt, dass Frauen im Alter von 35 bis 65 Jahren die meisten VHS-Kurse belegen (siehe

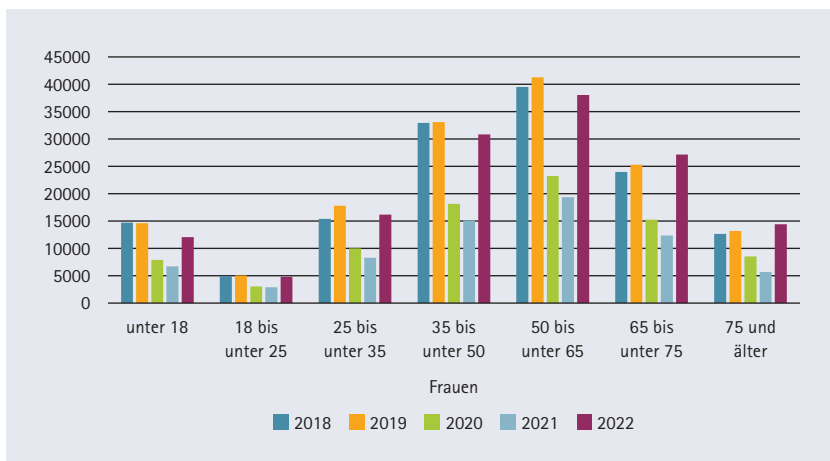
► **Abb. A11-4** Teilnehmende nach Alter, Einrichtungen der politischen Bildung in NRW, in absoluten Zahlen, 2017–2022



Datenquelle: Berichtswesen Weiterbildung NRW, eigene Auswertung

Abb. A11-5). Im Jahr 2019 haben 41 270 Frauen im Alter zwischen 50 und 65 Jahren Kurse im Programmbereich 1 belegt, im zweiten Pandemiejahr 2021 waren es mit 19 366 weniger als die Hälfte. Junge Erwachsene im Alter von 18 bis 25 Jahren verzeichnen hier bei Männern und Frauen die geringsten Teilnehmezahlen. Auch wenn dabei zu berücksichtigen ist, dass diese Altersspanne in der Statistik vergleichsweise wenige Jahre umfasst, weicht der Trend doch deutlich von den Daten der DEval-Befragung ab – VHS-Kurse sprechen offenbar auch im Bereich der politischen Bildung eher höhere Altersgruppen an. Die höchsten Teilnehmendenzahlen finden sich, insbesondere bei den Frauen, in den Altersgruppen der 50- bis unter 65-Jährigen, gefolgt von den 35- bis unter 50-Jährigen. Der pandemiebedingte Rückgang in 2020 und 2021 zeigt sich in allen Altersgruppen, ebenso die Erholung der Zahlen im Jahr 2022. Bei den Männern zeigt sich diesbezüglich ein ähnliches Muster (siehe Abb. A11-6).

► **Abb. A11-5** Belegungen in VHS-Kursen / Lehrgängen von Frauen nach Altersgruppen im Programmbereich 1, 2018–2022

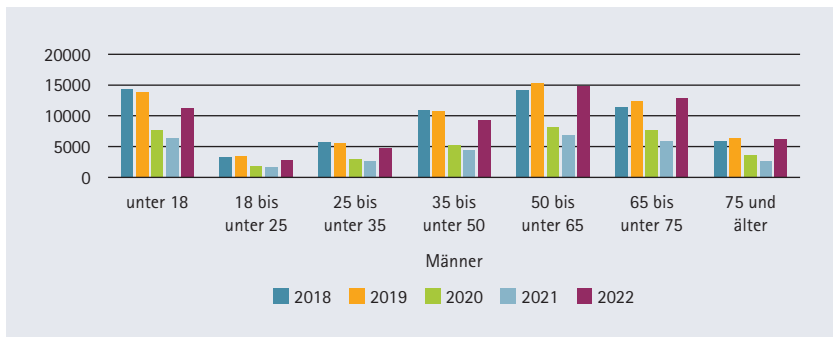


Datenquelle: Volkshochschulstatistik

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden an VHS-Kursen und Lehrgängen im Programmbereich 1 sich besonders aus den Altersgruppen von 35 bis 65 Jahren rekrutieren, während die Teilnahme in jüngeren und älteren Altersgruppen geringer ausfällt. Dabei nehmen Frauen deutlich häufiger an diesen Veranstaltungen der VHS zur politischen Bildung teil als Männer. Dies gilt für alle Altersgruppen mit Ausnahme der Unter-18-Jährigen, was möglicherweise an Veranstaltungen in Kooperation mit gemischtgeschlechtlichen Schulklassen liegen könnte.

Es existieren nur wenige verfügbare Daten zu den soziodemografischen Merkmalen von Teilnehmenden an Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung, weshalb dieser Indikator neben Auswertungen der DEval-Studie nur Ergebnisse für ausgewählte Träger präsentieren kann. In den Erhebungsinterviews wurde festgestellt, dass soziodemografische Merkmale unterschiedlich erfasst und oft nicht einrichtungsspezifisch, sondern gemäß den variierenden Richtlinien der verschiedenen Fördergeber dokumentiert werden. Eine systematische Analyse der bei einzelnen Trägern verfügbaren Daten hat ergeben, dass Alter, Geschlechtsangaben und Wohnort (Bundesland) bei Teilnehmenden von

► **Abb. A11-6** Belegungen in VHS-Kursen / Lehrgängen von Männern nach Altersgruppen im Programmbereich 1, 2018–2022



Datenquelle: Volkshochschulstatistik

BAFzA-Bildungszentren, Volkshochschulen, Einrichtungen, die Teil der Weiterbildungsstatistik im Verbund sind, und einzelnen freien Trägern erhoben werden. Andere Einrichtungen, die zu den ausgewählten Kernakteuren gehören, erfassen lediglich die Teilnehmendenzahlen systematisch. Sowohl bei den eigenen Bildungsmaßnahmen als auch bei geförderten Maßnahmen arbeiten die bpb sowie die Landeszentralen für politische Bildung (bei Letzteren nur im Bereich der eigenen Bildungsarbeit) mit der Erfassung von Zielgruppen. Belastbare Daten zu deren Erreichung bei Implementation der Veranstaltungen liegen allerdings nur punktuell vor. Eine systematische, trägerübergreifende Erfassung wäre hilfreich für die Identifikation von Trends sowie für Hinweise auf Personengruppen, die das Angebot an Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung bislang nicht erreicht, also für die Identifikation von wenig erreichten Zielgruppen. Durch die Kooperation mit dem DEval konnten Einblicke gewonnen werden in Faktoren, die die Teilnahmewahrscheinlichkeit beeinflussen, darunter Geschlecht, Alter, politisches Interesse und politische Orientierung sowie ein höherer formaler Bildungsabschluss.



Ausgewählte Ergebnisse

- Es gibt nur wenige Träger, die Angaben zu den soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden ihrer Bildungsveranstaltungen erfassen bzw. veröffentlichen.
- Die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage zeigen, dass verschiedene Faktoren wie Geschlecht, Alter, Bildungsniveau sowie politisches Interesse und politische Orientierung die Teilnahme an Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung beeinflussen.

A12 – Evaluation und Qualitätssicherung außerschulischer politischer Bildung

Die öffentlich geförderte politische Bildung ist kontinuierlich gefragt, ihre Wirksamkeit zu rechtfertigen, und der Mangel an systematischer Evaluations- und Wirkungsforschung trägt nicht zur Entlastung dieses Drucks bei (vgl. Becker 2021: 10). Die Notwendigkeit einer verstärkten Evaluierung von Maßnahmen der außerschulischen politischen Bildung wird in der Community umfassend diskutiert (vgl. Journal für politische Bildung 2024). Grundsätzlich bezeichnet Evaluation im Kontext der Bildungsforschung die zielgerichtete Bewertung pädagogischer Tätigkeiten, Produkte und Strukturen anhand zuvor festgelegter Kriterien, um konkrete Entscheidungsfindungen zu unterstützen (vgl. Hahn-Laudenberg/Oberle 2020: 68). Im Gegensatz zur Grundlagenforschung steht bei der Evaluation nicht eine wissenschaftliche Fragestellung, sondern ein Produkt oder Prozess im Zentrum der Untersuchung (vgl. Köller 2012: 214). Gansewig und Oeftering (2023) weisen darauf hin, dass Evaluationen und Evaluators/-innen häufig auf Skepsis und Misstrauen seitens derjenigen stoßen, deren Arbeit bewertet wird. Daher ist es entscheidend, dass Evaluationen professionell, transparent und kommunikativ durchgeführt werden und ein vertrauensvolles sowie kollegiales Umfeld gefördert wird (vgl. ebd.: 116).

Kennziffern

- Verwendete Systeme für Evaluation und Qualitätssicherung; Wirkungen von Veranstaltungen außerschulischer politischer Bildung aus Teilnehmendensicht

Datenquellen

- Eigene Trägerbefragung, Jahresberichte der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, internes Berichtswesen Weiterbildung NRW



Evaluationen können insbesondere in formative (prozessbegleitende) und summativ (nach Abschluss eines Projekts auf Produkte und Wirkungen fokussierte) Formen unterteilt werden. Entscheidend für den Charakter einer Evaluation ist auch, ob sie durch die Beteiligten selbst oder durch externe Evaluator/-innen initiiert und durchgeführt wird (innere vs. äußere Evaluation). Wissenschaftliche Evaluationsforschung nutzt dabei systematisch überprüfbare Forschungsmethoden und Verfahren zur Datengewinnung. Evaluationen können darüber hinaus die Struktur und Tätigkeiten einer ganzen Organisationseinheit oder einzelner Komponenten betrachten (Makro- vs. Mikroevaluation) (vgl. Hahn-Laudenberg/Oberle 2020).

Im Feld der außerschulischen politischen Bildung existieren einzelne Studien, die spezifische Projekte, Programme und Einrichtungen evaluieren (vgl. Dehn 2022). Dabei wird häufig ein Mixed-Method-Design verwendet, das neben der Sichtung und Analyse relevanter Dokumente auch Interviews und Fragebögen einschließt. So haben Gansewig und Oeftering (2023) die Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen evaluiert. Im Fokus standen dabei die Eignung der methodischen, didaktischen und medialen Ansätze, auch hinsichtlich der Zielgruppenenerreichung, die Vernetzung mit relevanten Partnern sowie die Bekanntheit der Landeszentrale. Ein weiteres Beispiel ist die Begleitforschung zur Erstwählerkampagne 2019 der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, wobei die Wirkungen der unterschiedlichen Veranstaltungsformate auf (kommunal-)politische Motivationen, Kenntnisse, Einstellungen und Handlungsbereitschaft von Erstwähler/-innen im Fokus standen (vgl. Waldvogel u. a. 2020).

Der erste Demokratiebericht des Landes Nordrhein-Westfalen enthält Ergebnisse zur Zufriedenheit mit dem Informationsangebot der Landeszentrale für politische Bildung. Von denjenigen Befragten, die das Angebot genutzt hatten, gaben 47 % an, dass ihre Erwartungen vollständig erfüllt wurden, und 48 % berichteten, dass ihre Erwartungen teilweise erfüllt wurden. Nur 2 % der Befragten äußerten, dass ihre Erwartungen vom Material nicht erfüllt worden seien. Von diesen empfanden 45 % die Informationen als unzureichend und 10 % das Material als zu kompliziert. 42 % machten keine weiteren Angaben (LpB NRW 2021: 61). Der zweite Demokratiebericht von 2023 enthält dagegen keine Fragen mehr zur Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Angebot zur politischen Bildung (LpB NRW 2023). Auch andere *Demokratiemonitore* weiterer Bundesländer geben zwar Aufschluss über politische Orientierungen der Bevölkerung, enthalten aber leider keine Fragen bezüglich Maßnahmen der

politischen Bildung, weder hinsichtlich der Teilnahme noch hinsichtlich der Bewertung der bestehenden Praxis oder der Bedarfe der Befragten.

Die Jahresberichte der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit aus den Jahren 2020 und 2021 enthalten Ergebnisse der Evaluationsstrategie, die auf Online-Befragungen der Teilnehmenden von Veranstaltungen, unterschieden nach Zielgruppen, basiert. Im Jahr 2020 bewertete die interessierte Öffentlichkeit die besuchten Veranstaltungen insgesamt mit einer Note von 1,9 auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (mangelhaft). Im Jahr 2021 verbesserte sich diese Bewertung auf 1,6 (vgl. BLZ 2021: 8 ff.; BLZ 2022: 28 ff.). Die Schüler/-innen vergaben in beiden Jahren eine konstante Bewertung von 2,2, während Lehrkräfte die Veranstaltungen in beiden Jahren mit einer Note von 1,8 beurteilten. Im Detail zeigten die Befragungen in beiden Jahren, dass die interessierte Öffentlichkeit die Veranstaltungen als gut strukturiert und inhaltlich interessant empfand. Der Aspekt der Abwechslung wurde 2020 etwas niedriger bewertet, jedoch 2021 leicht besser eingeschätzt. Die Schüler/-innen waren kritischer, insbesondere bei der Abwechslung und dem Spaßfaktor, der von der Öffentlichkeit insgesamt positiver bewertet wurde. Im Hinblick auf die Effekte politischer Bildung gaben die Teilnehmenden beider Jahre an, durch die Veranstaltungen ein besseres Verständnis für zentrale Themen entwickelt zu haben. Die Öffentlichkeit berichtete in beiden Jahren, dass sie gesellschaftliche Hintergründe klarer verstanden habe und eigene Standpunkte zum Thema entwickeln konnte. Auch Schüler/-innen bestätigten diese Wirkungen, wenngleich ihre Bewertungen im Vergleich zur allgemeinen Öffentlichkeit etwas zurückhaltender ausfielen. Die Jahresberichte 2022 und 2023 enthalten dagegen keine Ergebnisse der Befragung zur Veranstaltungsbewertung.

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. begleitet und evaluiert das Bundesprogramm *Demokratie leben!* wissenschaftlich. Das Evaluationsdesign der wissenschaftlichen Begleitung enthält sowohl formative Elemente (Strukturen, Situationen und Prozesse analysieren, Praxis begleiten und Befunde zurückspeiegeln) als auch summative Elemente (Erträge des Programmbereichs bilanzieren). Bei der Evaluation des Programmbereichs legt die wissenschaftliche Begleitung darüber hinaus Wert auf partizipative Elemente: Die begleiteten Akteure werden aktiv in die (Weiter-)Entwicklung von Fragestellungen und Erhebungsinstrumenten einbezogen und Ergebnisse werden gemeinsam diskutiert. Sie sollen damit zur Reflexion ihrer Praxis angeregt werden (vgl. Jütz u. a. 2023).

Auch das Bundesprogramm *Zusammenhalt durch Teilhabe* wird kontinuierlich wissenschaftlich begleitet. Im Zentrum der Programmevaluation steht die

Frage der Wirksamkeit. Die Programmevaluation untersucht unter anderem, welche konzeptionellen und umsetzungsbezogenen Voraussetzungen dafür bestehen, dass die Projekte ihre angestrebten Wirkungen erreichen (Wirkungsaudits), inwieweit die angenommenen Wirkungszusammenhänge plausibel sind (Entwicklung von Wirkungsmodellen) sowie welche Wirkungen die Projektmaßnahmen bei ausgewählten Zielgruppen erreichen (qualitative und quantitative Befragungen) (vgl. ZdT o.D.).

Mit dem Ziel, Formate und Strukturen zur Stärkung von Evaluation und Qualitätssicherung in der Extremismusprävention, Demokratieförderung und politischen Bildung in Deutschland systematisch zu erfassen und weiterzuentwickeln, arbeitet seit 2022 das Verbundprojekt PrEval. Auch basierend auf Zukunftswerkstätten werden Vorschläge zur Weiterentwicklung und Neugestaltung von Formaten und Strukturen zur Stärkung von Evaluation und Qualitätssicherung erarbeitet (vgl. PrEval o.D.).



Die Grundlage des vorliegenden Indikators bilden einerseits Daten der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, andererseits Daten der *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW* (QUA-LiS NRW) aus dem Berichtswesen Weiterbildung NRW. Dabei ist zu beachten, dass die Einrichtungen nicht für alle Veranstaltungen Evaluationsergebnisse an QUA-LiS NRW übermittelt haben. Für die hier präsentierten Analysen wurden die Veranstaltungsbewertungen in Relation zu den Teilnehmezahlen an tatsächlich evaluierten Veranstaltungen der politischen Bildung (bzw. Veranstaltungen mit gemeldeten Evaluationsergebnissen) aufbereitet (zum Überblick über die ausgeschlossenen Daten nach Veranstaltungsart und nach Jahr im Hinblick auf die Anzahl der Veranstaltungen und Teilnahmen siehe Tab. A12-1 Annex und Tab. A12-2 Annex). Daher erreichen die Teilnehmereinschätzungen der Wirkungen insgesamt deutlich höhere Prozentwerte als in den Jahresberichten der LpB-NRW. Schließlich werden Ergebnisse der eigenen Trägerbefragung präsentiert, um trägerübergreifend Einblicke in derzeit im Feld praktizierte Evaluationsansätze zu ermöglichen.

Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen



Einrichtungen, die gemäß Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen anerkannt sind und mindestens 75 % ihrer Bildungsleistungen im Bereich der politischen Bildung erbringen, haben Anspruch auf zusätzliche Landesförderung (vgl. LpB NRW 2022: 3). Die geförderten Einrichtungen sind



aufgefordert, Teilnehmerbewertungen hinsichtlich des Nutzens der von ihnen besuchten Bildungsveranstaltungen zu melden. Dabei wird die Zustimmung der Teilnehmenden zu vier Aussagen abgefragt, denen jeweils entweder zugestimmt oder nicht zugestimmt werden kann: Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob sie der Auffassung sind, dass sie aufgrund der Veranstaltung 1) politische Sachverhalte besser beurteilen können, 2) die vermittelten Kenntnisse beruflich nutzen können, 3) die Kenntnisse im ehrenamtlichen oder gesellschaftlichen Engagement nutzen können sowie 4) sie zu stärkerem gesellschaftlichen Engagement motiviert worden sind.

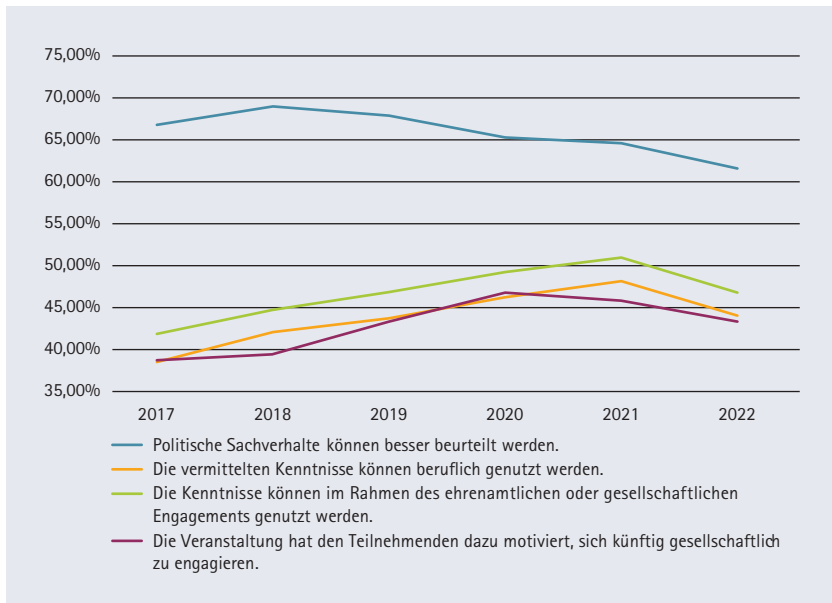
Im Untersuchungszeitraum wurden insgesamt 312 318 Teilnahmen an 14 292 Veranstaltungen mit gemeldeten Evaluationsergebnissen verzeichnet. Dies entspricht 57 % der insgesamt 24 930 von 2017 bis 2022 durchgeführten Veranstaltungen mit veranstaltungsscharf gemeldeten Daten bzw. 43 % der insgesamt 726 559 Teilnahmefälle.²¹ Die Teilnahmehzahlen der evaluierten Veranstaltungen waren vor der Covid-19-Pandemie in den Jahren 2017 bis 2019 relativ konstant, mit 67 891 Teilnahmen im Jahr 2017, 63 484 Teilnahmen im Jahr 2018 und 66 394 Teilnahmen im Jahr 2019. Während der Pandemiejahre 2020 und 2021 sank die Belegungen jedoch deutlich auf 26 663 und 29 709, bevor sie sich im Jahr 2022 auf 58 177 Teilnahmefälle erholte. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich bei der Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen feststellen, die mit 2 802 Veranstaltungen im Jahr 2017 auf 2 730 im Jahr 2018 und 2 916 im Jahr 2019 etwa stabil blieb, jedoch in den Pandemie Jahren auf 1 443 (2020) und 1 575 (2021) zurückging, bevor sie 2022 mit 2 826 Veranstaltungen nahezu das Vorkrisenniveau erreichte.

Abbildung 12-1 zeigt, wie sich bei den evaluierten Veranstaltungen der Anteil der Belegungen, die jeweils eine Wirkung in den vier Kategorien bestätigt haben, im Zeitraum von 2017 bis 2022 entwickelt hat.

Die wahrgenommene Fähigkeit, politische Sachverhalte besser beurteilen zu können, wurde im Jahr 2017 von 66,7 % der Teilnehmenden (45 289 Teilnahmefälle) positiv bewertet. Dieser Wert blieb bis 2019 mit 67,8 % (44 994 Teilnahmefälle) weitgehend stabil. In den Pandemie Jahren 2020 und 2021 war

21 In den Jahren 2017 bis 2022 waren in NRW jährlich 42 bis 44 Einrichtungen der politischen Bildung anerkannt. Für diese Einrichtungen galt generell die Vorgabe, veranstaltungsbezogene Daten samt Ergebnissen der Teilnehmendenevaluation an die LpB NRW zu liefern, wobei zwei große Einrichtungen von dieser veranstaltungsscharfen Meldepflicht ausgenommen waren.

► **Abb. 12-1** Rückmeldung der Teilnehmenden zur subjektiven Wirkung der Veranstaltung (in %), Einrichtungen der politischen Bildung in NRW (evaluierte Veranstaltungen, 2017–2022)



Datenquelle: Berichtswesen Weiterbildung NRW, eigene Auswertung

jedoch ein Rückgang auf 65,2 % (17 392 Teilnahmefälle) und 64,4 % (19 132 Teilnahmefälle) zu verzeichnen. Im Jahr 2022 sank der Anteil erneut leicht auf 61,6 % (35 857 Teilnahmefälle). Diese Entwicklung zeigt, dass der Rückgang der Zustimmungsquote mit den pandemiebedingten Einschränkungen zeitlich zusammenfällt und sich auch im ersten Post-Pandemie-Jahr nicht erholt hat.

Die Einschätzungen zum beruflichen Nutzen der vermittelten Kenntnisse steigt moderat zwischen 2017 und 2019. Im Jahr 2017 bewerteten 38,6 % der Teilnehmenden (26 169 Teilnahmefälle) die Inhalte als beruflich nutzbar, was bis 2019 auf 43,8 % (29 079 Teilnahmefälle) anwuchs. Während der Pandemie stieg der Anteil auf 46,2 % (12 319 Teilnahmefälle) im Jahr 2020 und 48,2 % (14 321 Teilnahmefälle) im Jahr 2021. Im Jahr 2022 sank die Zustimmung dagegen auf 44,0 % (25 589 Teilnahmefälle), ein Wert, der nahezu dem Niveau des Jahres 2019 entspricht.

➤ **Tab. A12-1** Angaben zum Nutzen der Veranstaltung aus Sicht der Teilnehmenden nach Formaten, Einrichtungen der politischen Bildung in NRW, evaluierte Veranstaltungen, 2017–2022

Anzahl der Veranstaltungen		Anzahl der Teilnehmenden				Die Veranstaltung hat dazu motiviert, sich künftig gesellschaftlich zu engagieren				Politische Sachverhalte können besser beurteilt werden				Die Kenntnisse können im Rahmen des ehrenamtlichen oder gesellschaftlichen Engagements genutzt werden				Die vermittelten Kenntnisse können beruflich genutzt werden			
		Anzahl der Zu- stimmung durch Teilnehmenden		in %		Anzahl der Zu- stimmung durch Teilnehmenden		in %		Anzahl der Zu- stimmung durch Teilnehmenden		in %		Anzahl der Zu- stimmung durch Teilnehmenden		in %		Anzahl der Zu- stimmung durch Teilnehmenden		in %	
Seminar	8827	196028	91585	46,72 %		124525	63,52 %			102234	52,15 %			98165	50,08 %			5098	24,82 %		
Kurz- veranstaltung	667	20538	6504	31,67 %		10794	52,56 %			6027	29,35 %										
Studienseminar	2562	62233	19425	31,21 %		48243	77,52 %			20109	32,31 %			18845	30,28 %						
Tages- veranstaltung	928	18210	5902	32,41 %		11296	62,03 %			7301	40,09 %			6816	37,43 %						
Kurs/ Kursreihe	1256	13608	7309	53,71 %		10567	77,65 %			7006	51,48 %			5235	38,47 %						
Projekte	53	1701	628	36,92 %		1459	85,77 %			578	33,98 %			90	5,29 %						
Summe	14293	312318	131353			206884				143255				134249							

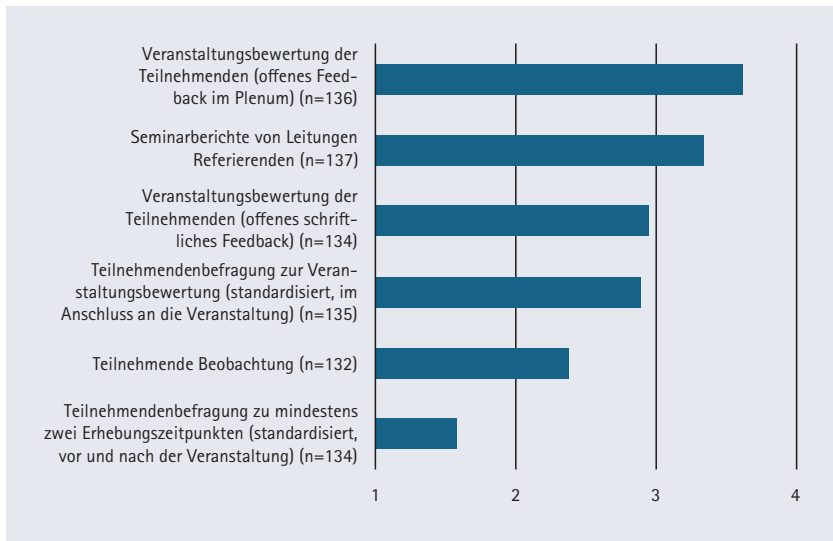
Datenquelle: Berichtswesen Weiterbildung NRW, eigene Auswertung

Die Auffassungen zur Frage, ob die vermittelten Kenntnisse im ehrenamtlichen oder gesellschaftlichen Engagement genutzt werden können, zeigt – allerdings auf einem etwas höheren Niveau – eine ähnliche Entwicklung wie die Einschätzung der beruflichen Nutzbarkeit. Im Jahr 2017 bewerteten 41,9 % der Teilnehmenden (28 460 Teilnahmefälle) die Inhalte als für das Ehrenamt nützlich, ein Wert, der bis 2019 auf 46,7 % (30 971 Teilnahmefälle) zulegte. In den Pandemiejahren 2020 und 2021 erhöhte sich die Zustimmung weiterhin leicht auf 49,0 % (13 071 Teilnahmefälle) und 50,8 % (15 098 Teilnahmefälle). Im Jahr 2022 lag der Anteil bei 46,8 % (27 237 Teilnahmefälle), was dem Niveau vor der Pandemie entspricht.

Die Antworten auf die Frage, ob man durch die Veranstaltung zu stärkerem gesellschaftlichem Engagement motiviert worden sei, entwickelte sich ähnlich wie die Antworten zur Frage nach dem beruflichen Nutzen der Kenntnisse. Im Jahr 2017 berichteten 38,6 % der Teilnehmenden (26 203 Teilnahmefälle), dass sie durch die Veranstaltungen dazu motiviert wurden. Dieser Anteil stieg bis 2019 auf 43,2 % (28 698 Teilnahmefälle) und lag während der Pandemiejahre 2020 und 2021 bei 46,8 % (12 475 Teilnahmefälle) bzw. 45,9 % (13 630 Teilnahmefälle). Im Jahr 2022 sank der Anteil auf 43,5 % (25 333 Teilnahmefälle) und erreichte damit einen Wert, der in der Nähe des Vorkrisenniveaus liegt.

Die weitere Analyse zeigt deutliche Unterschiede in der Bewertung verschiedener Veranstaltungsformate nach ihrem wahrgenommenen Nutzen (siehe Tab. A12-1, für eine Übersicht über die Angaben zum Nutzen der Veranstaltung aus Sicht der Teilnehmer/-innen für die verschiedenen Digitalisierungsformat der Veranstaltung im Zeitraum 2020 bis 2022 siehe Tab. A12-3 Annex, für die Verteilung der Veranstaltungen und Teilnehmenden auf die verschiedenen Veranstaltungsformen im Zeitraum 2020 bis 2022 siehe Tab. A12-4 Annex). Während Seminare im Bereich der Kenntnisvermittlung für die berufliche Nutzung (50,08 %) sowie die Nutzung im Rahmen des eigenen Engagements (52,15 %) vergleichsweise hohe Werte erzielen, schneiden Projekte bei der wahrgenommenen Steigerung der politischen Urteilsfähigkeit besonders gut ab (85,77 %). Gleichzeitig stimmen nur sehr wenige Teilnehmende der Aussage zu, dass die evaluierten Projekte Kenntnisse zur Nutzung im beruflichen Kontext vermitteln (5,29 %). Kurse bzw. Kursreihen wirken sich aus Sicht der Teilnehmenden stärker als andere Formate auf die Motivation aus, sich künftig gesellschaftlich zu engagieren (53,71 %). Kurse bzw. Kursreihen werden zudem hinsichtlich der Vermittlung von Kenntnissen positiv evaluiert, die im ehrenamtlichen oder gesellschaftlichen Engagement genutzt werden können (51,48 %). Kurzveranstaltungen

► **Abb. A12-2** Verwendete Systeme für Evaluation und Qualitätssicherung, Mittelwerte, n = 132–137



Anmerkung: Vierstufige Likert-Skala (1 = nie, 2 = eher selten, 3 = eher häufig, 4 = sehr häufig)

Datenquelle: eigene Befragung TAPB

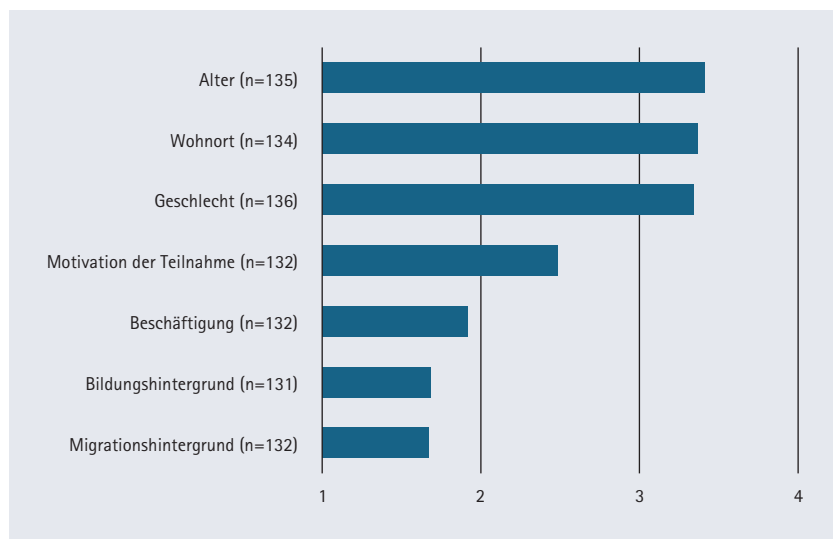
schneiden vergleichsweise schwächer ab. Ihr Nutzen in den vier abgefragten Kriterien wird im Vergleich zu den anderen Veranstaltungsformen von den Teilnehmenden niedriger eingeschätzt.

Trägerbefragung

Um eine Vorstellung davon zu gewinnen, welche Ansätze der Evaluation und Qualitätssicherung im Feld praktiziert werden, wurden die Träger der außerschulischen politischen Bildung in der Befragung gebeten, anzugeben, wie häufig bestimmte Evaluationsansätze in ihrer Einrichtung verwendet werden und welche soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden sie erfassen (siehe Abb. A12-2).

Am häufigsten ($M = 3,62$) besteht die Veranstaltungsevaluation aus offenem Feedback der Teilnehmenden im Plenum. Kollektive Reflexionen und Diskussionen im Plenum sind offenbar ein beliebter Ansatz zur Bewertung und Verbesserung von Veranstaltungen. Auch Leitungsberichte kommen besonders

► **Abb. A12-3** Erfasste soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden, Mittelwerte, n = 131–135



Anmerkung: Vierstufige Likert-Skala (1 = nie, 2 = eher selten, 3 = eher häufig, 4 = sehr häufig)

Datenquelle: eigene Befragung TAPB

häufig ($M = 3,34$) zum Einsatz, was zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Programmen beitragen kann. Schriftliches Feedback der Teilnehmenden in einem offenen, nicht-standardisierten Format wird eher häufig ($M = 2,95$) eingeholt. Diese Methode erlaubt eine größere Diskretion und kann den Teilnehmenden ermöglichen, detaillierteres und ggf. auch ehrlicheres Feedback zu geben. Standardisierte Teilnehmendenbefragungen zur Veranstaltungsbeurteilung im Anschluss an die Bildungsmaßnahme werden ebenfalls eher häufig ($M = 2,89$) verwendet. Die Träger holen also durchaus auch systematisch quantitative Rückmeldungen der Teilnehmenden ein, um vergleichbare Daten zu erhalten. Inwiefern hierfür Förderbedingungen ursächlich sind (vgl. oben die Vorgaben des Landes NRW), lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht beantworten. Teilnehmende Beobachtungen werden seltener als Evaluationssystem genutzt ($M = 2,38$). Diese Methode, die externe Einblicke in die Dynamik und Prozesse während der Veranstaltungen ermöglicht, scheint – eventuell aufgrund ihres aufwändigen Charakters – weniger verbreitet zu sein. Am

seltensten werden standardisierte Teilnehmendenbefragungen zu mindestens zwei Erhebungszeitpunkten eingesetzt ($M = 1,58$). Längsschnittliche Studien, welche die Messung von Veränderungen über die Zeit ermöglichen, finden in der alltäglichen Bildungspraxis demnach sehr selten statt.

In offenen Antworten wurden als weitere Evaluationsformate regelmäßige Nachbereitungstreffen mit Teilnehmenden sowie die Nutzung einer anonymen Rückmeldebox nach jeder Maßnahme genannt. Nur sechs der befragten Einrichtungen gaben an, bislang über kein System für Evaluation und Qualitätssicherung zu verfügen.

Um festzustellen, welche Personengruppen mit den eigenen Bildungsangeboten erreicht werden und um Angebote zielgruppengerecht zu gestalten, können ausgewählte Daten von Teilnehmenden erfasst werden. Manchmal werden Informationen zu bestimmten Merkmalen auch von Fördergebern angefragt. In der Trägerbefragung wurden die Einrichtungen gebeten, anzugeben, wie häufig bestimmte soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden in ihrer Einrichtung erfasst werden.

Alter ($M = 3,39$), Wohnort ($M = 3,34$) und Geschlecht ($M = 3,32$) erfassen die Träger relativ häufig (siehe Abb. A12-3). Teilweise wird auch die Teilnahmemotivation abgefragt ($M = 2,46$). Eher selten wird die Beschäftigung der Teilnehmenden erfasst ($M = 1,89$). Noch seltener werden der Migrations- und Bildungshintergrund erhoben ($M = 1,65$ bzw. $M = 1,66$) – sei es aus Datenschutzgründen, oder weil diese Informationen als nicht relevant erachtet werden oder weil die Einrichtungen den Eindruck vermeiden wollen, ihre Teilnehmenden *in Schubladen* zu stecken. Solche Daten könnten jedoch wertvolle Einblicke in die Diversität der Teilnehmenden bieten, belastbare Aussagen zu wenig erreichten Zielgruppen ermöglichen und Hinweise darauf geben, ob Angebote manchen Personengruppen weniger gerecht werden. In den offenen Antworten erwähnen einzelne Träger, dass sie die Mitgliedschaft der Teilnehmenden in Vereinen oder Gewerkschaften erheben, als Hinweis auf die Vernetzung und das Engagement der Teilnehmenden in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.

Die kontinuierliche Diskussion um die Notwendigkeit systematischer Evaluations- und Wirkungsforschung in der außerschulischen politischen Bildung ist einerseits ein Hinweis auf den bestehenden Druck zur Rechtfertigung ihrer Wirksamkeit, andererseits zeugt sie vom verbreiteten Interesse der Träger, die eigene Arbeit auch evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Die hier präsentierten Ergebnisse der Trägerbefragung belegen, dass in der Bildungspraxis verschiedene

Evaluationsinstrumente eingesetzt werden, wobei das offene Teilnehmerfeedback im Plenum und schriftliche Leitungsberichte am häufigsten verwendet werden. Schriftliche offene und standardisierte Befragungen der Teilnehmenden sind durchaus ebenfalls gängige Praktiken. Um Aufschluss über ihre Zielgruppenerreichung zu erhalten und Bildungsangebote zielgruppengerecht zu gestalten, erfassen viele Träger zumindest für den internen Gebrauch auch soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden. Während Alter, Wohnort und Geschlecht häufig erhoben werden, werden der Migrationshintergrund und der Bildungshintergrund von Teilnehmenden selten erfasst.

Die Auswertung der Daten der vom Land NRW geförderten Einrichtungen offenbart Trends in Bezug auf die wahrgenommenen Wirkungen der Bildungsmaßnahmen. Die berufliche Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse wird von Teilnehmenden 2022 höher eingeschätzt als vor der Pandemie. Auch die durch die Veranstaltungsteilnahme hervorgerufene Motivation, sich gesellschaftlich zu engagieren, ist im Laufe der Jahre gestiegen. Der selbst eingeschätzte Nutzen der erworbenen Kenntnisse für das gesellschaftliche oder ehrenamtliche Engagement sowie der Zugewinn an politischer Urteilsfähigkeit sind dagegen rückläufig. Diese Angaben zur Veranstaltungsbewertung aus Teilnehmersicht werden allerdings seit 2024 in NRW nicht mehr *veranstaltungsscharf* erfasst. Künftig sind daher detaillierte Analysen der Teilnehmerbewertungen, bspw. vergleichend nach Veranstaltungsformat oder -thema, nicht mehr möglich.



Ausgewählte Ergebnisse

- Träger evaluieren ihre Bildungsmaßnahmen häufig in Form von offenem Teilnehmerfeedback im Plenum sowie durch schriftliche Seminarberichte der Leitungen bzw. Referierenden, während längsschnittliche Studien und teilnehmende Beobachtungen sehr selten vorkommen.
- Altersangaben, Wohnort und Geschlecht der Teilnehmenden werden von Bildungsträgern häufig erfasst, weniger Beachtung finden andere soziodemografische Merkmale wie der Bildungs- oder Migrationshintergrund.
- Im Zeitraum von 2017 bis 2022 zeigen sich Veränderungen in den Teilnehmendenbewertungen der LpB-NRW-geförderten Veranstaltungen, mit Zuwachs an gesellschaftlicher Beteiligungsmotivation und beruflicher Verwertbarkeit von erworbenen Kenntnissen bei gleichzeitigem Rückgang der Werte hinsichtlich der erworbenen politischen Urteilsfähigkeit.

6.3 Fazit

Ausgehend von der weithin bekannten Feststellung, dass der Bereich der außerschulischen politischen Bildung in Deutschland bezüglich der Akteure, Orte, Formate und Strukturen außerordentlich vielfältig und fragmentiert ist und in seiner Gesamtheit nicht im Detail dargestellt werden kann, wurde für den Pilotmonitor eine systematische Eingrenzung vorgenommen. Die Analyse richtete sich zum einen auf die Bereitstellung öffentlicher Fördermittel für außerschulische politische Bildung, mit Fokus auf dem Bundeshaushalt sowie auf drei Landeshaushalte. Zum anderen wurden zehn Kernakteursgruppen identifiziert und untersucht, die politische Jugend- und/oder Erwachsenenbildung im engeren Sinne als eine ihrer zentralen Aufgaben begreifen. Für diese Akteure wurden frei verfügbare Daten gesammelt und ausgewertet sowie weitere bei den Akteuren oder Fördergebern vorhandene, bislang nicht öffentlich verfügbare Daten angefragt und aufbereitet. Um die Analysen mit den gegebenen Ressourcen durchzuführen, beschränkten sich die Untersuchungen teilweise auf Dachverbände und ausgewählte Bundesländer. Um angesichts vorhandener Datenlücken auch trägerübergreifende Aussagen zu relevanten Fragen zu generieren, erfolgten ergänzend eine eigene Trägerbefragung mit einem standardisierten Online-Fragebogen (TAPB-Studie) sowie die Platzierung von Items in einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (DEval-Meinungsmonitor).

Die Förderung außerschulischer politischer Bildung ist auf Bundes- und Landesebene in zahlreichen Haushaltstiteln unterschiedlicher Ministerien vorgesehen. Eine präzise Identifikation der Mittel, die ausschließlich der (außerschulischen) politischen Bildung zufließen, ist nicht immer möglich, da diese oftmals in andere Maßnahmen oder breitere Programme integriert sind und nicht im Detail ausgewiesen werden. Eine vollständige Erfassung der öffentlichen Förderung der außerschulischen politischen Bildung erscheint angesichts der mangelnden Detailliertheit und teilweise fehlenden Aufschlüsselung von Haushaltsposten nicht machbar. Der Vergleich der drei ausgewählten Landeshaushalte offenbart Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede der Förderthemen, wobei punktuell eine hohe Dynamik thematischer Schwerpunkte nach Regierungswechseln zu beobachten ist. Die überwiegend begrenzten Programmlaufzeiten können eine Herausforderung für die längerfristige Planung



und nachhaltige Implementation von Maßnahmen außerschulischer politischer Bildung sowie für Arbeitsverhältnisse politischer Bildner/-innen darstellen. Eine präzisere Ausweisung der Fördermittel für politische Bildung auf Bundes- und Landesebene könnte Transparenz für öffentliche Diskussionen herstellen und evidenzbasierte Entscheidungen über Förderstrategien erleichtern.

Ergebnisse der Online-Befragung TAPB weisen darauf hin, dass nicht-staatliche Träger zur Finanzierung ihrer politischen Bildungsarbeit meist verschiedene Einnahmequellen kombinieren. Allerdings spielen öffentliche Mittel eine herausragende Rolle. Teilnahmegebühren und Eigenmittel sind für die große Mehrheit ergänzende Finanzierungssäulen. Für ein Drittel der befragten Einrichtungen sind Fördermittel von gesellschaftlichen Stiftungen ebenfalls relevant. Bundes- und Landesmittel machen jedoch mit Abstand den größten Anteil der Finanzierung der politischen Bildungsarbeit der Träger aus. Auf Bundesebene spielt dabei insbesondere die Förderung durch die bpb (BMI-Mittel), den Kinder- und Jugendplan sowie das Programm *Demokratie Leben!* (beides BMFSFJ) eine bedeutende Rolle. Die große Relevanz öffentlicher Fördermittel für die außerschulische politische Bildung bedeutet zugleich, dass Mittelkürzungen einen entsprechend starken Einfluss auf die Bildungsarbeit haben, ebenso wie (inhaltliche oder administrative) Konditionalitäten bei der Mittelvergabe. Die oftmals erforderliche Flankierung von Fördermitteln durch Eigenmittel ist eine Herausforderung für Träger, während Teilnahmegebühren zwar die Verbindlichkeit erhöhen, jedoch auch soziale Zugangshürden darstellen können.

Auch im digitalen Zeitalter braucht politische Bildung Räume für Vor-Ort-Begegnungen. Durch eine umfangreiche Analyse der Webseiten von bap-Mitgliedseinrichtungen konnte für den Pilotmonitor eine wichtige, wenn auch zunächst rudimentäre Datengrundlage erschlossen werden, um die Verfügbarkeit von Bildungsstätten mit Übernachtungsmöglichkeiten zu analysieren. Ergänzend dazu liefern die regelmäßig erhobenen Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe wichtige Hinweise auf außerschulische Räumlichkeiten für Veranstaltungen der politischen Jugendbildung. Räumliche Gelegenheitsstrukturen für mehrtägige Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung mit Vor-Ort-Begegnungen in Deutschland sind regional ungleich verteilt, wie aus der Analyse hervorgeht. Perspektivisch könnte ein Monitoring die Entwicklung der verfügbaren Bildungsräume transparent machen und evidenzbasierte Entscheidungen zur regionalen Stärkung geeigneter Bildungsräume ermöglichen. Zugleich gilt es, weitere Räume der außerschulischen politischen

Bildung – nicht zuletzt auch im Kontext aufsuchender politischer Bildung – in den Blick zu nehmen und ihre Bedeutung im Gesamtkontext deutlich zu machen.

Was die geografische Verteilung von Standorten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung angeht, liegen ebenfalls ausgeprägte regionale Unterschiede vor. Unter Berücksichtigung der VHS hat Schleswig-Holstein die mit Abstand dichteste Akteurslandschaft bezogen auf die Einwohnerzahl. Lässt man die VHS-Standorte in der Analyse außen vor, herrscht in den Stadtstaaten Berlin und Bremen eine bemerkenswert hohe Dichte an Standorten von Akteuren der außerschulischen politischen Bildung. Die Identifizierung von Regionen mit geringer Trägerdichte kann dazu dienen, den Aufbau tragfähiger Strukturen zielgerichtet zu unterstützen. Auch können besondere Potenziale von Akteuren in bestimmten Regionen offengelegt werden, woran sich Maßnahmen zur Zielgruppenerreichung orientieren können.

Nach den Ergebnissen der TAPB-Erhebung verfügt der Großteil des pädagogischen Personals über ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Bachelor oder höher), jedoch wird die Mehrheit unterhalb der Entgeltgruppe 12 entlohnt. Die meisten Bildner/-innen nehmen ihre Tätigkeit ohne formale didaktische Ausbildung auf. Es bedarf einer besseren Vergütungsstruktur, die den Qualifikationen und Aufgabenbereichen des Personals gerecht wird. Relevant erscheint zudem eine didaktische Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals, das keine einschlägigen Studiengänge wie etwa für das Lehramt absolviert hat, um die Qualität der politischen Bildungsarbeit zu gewährleisten.

Die Anzahl der Veranstaltungsstunden sowie die Teilnahme an Kursen der außerschulischen politischen Bildung ist während der COVID-19-Pandemie stark zurückgegangen. Diese naheliegende Hypothese bestätigt die Analyse von Daten ausgewählter Träger. Regional vergleichende Analysen offenbaren, dass sich Veranstaltungsstunden und Kursteilnahmen zwischen den Bundesländern deutlich unterscheiden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an statistischen Datensammlungen und die unterschiedliche Kategorisierung der Bildungsangebote erschweren allerdings trägerübergreifende Analysen. Eine stärker standardisierte und verpflichtende Erhebung könnte belastbarere Vergleiche ermöglichen und zukünftig die kriteriengeleitete Bewertung von Entwicklungen sowie zielgerichtete Maßnahmen erleichtern.

Außerschulische politische Bildung umfasst eine breite Palette an Veranstaltungsformaten. Die Covid-19-Pandemie hat auch im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu einem Digitalisierungsschub der



Bildungsformate geführt, mit einer Zunahme digitaler und hybrider Veranstaltungen während der Jahre 2020 und 2021. Nach der Pandemie wurde eine Rückkehr zu traditionellen Präsenzformaten vollzogen, während digitale Formate weiterhin flankierend und in größerem Umfang als vor der Pandemie eingesetzt werden. Retrospektive Einschätzungen der Träger in der TAPB-Erhebung ergänzen vorliegende Zeitreihendaten, die digitale Formate oftmals erst ab dem Jahr 2020 gezielt erfassen.

Während die Themenbereiche *grundlegende Demokratiefragen*, *politische Systeme* und *internationale Beziehungen* im Untersuchungszeitraum mit Bildungsveranstaltungen adressiert wurden und auch *aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen* wie der *Krieg in der Ukraine* und die *Covid-19-Pandemie* gezielt aufgegriffen wurden, finden sich Themen der *Wirtschafts- und Finanzpolitik* in den Angeboten der untersuchten Träger insgesamt eher selten. Allerdings erschweren unterschiedliche – teilweise wenig ausdifferenzierte und damit auch nachträglich kaum vergleichbare – Kategoriensysteme die trägerübergreifende Analyse von Angeboten erheblich. Die Entwicklung einheitlicher Kategorien könnte den Überblick über die adressierten Themen im Feld erleichtern und eine trägerübergreifende Analyse thematischer Schwerpunkte, Leerstellen und Konjunkturen ermöglichen. Dabei muss eine Balance gefunden werden zwischen Ausdifferenziertheit thematischer Kategorien, um die faktische Vielfalt thematischer Zugriffe näherungsweise abzubilden, und Übersichtlichkeit des Kategoriensystems, um administrative Hürden für die Träger zu reduzieren.

Junge Erwachsene, politisch Interessierte und Multiplikator/-innen werden von zahlreichen Akteuren besonders häufig als Zielgruppen von Veranstaltungen politischer Bildung adressiert. Bildungsbenachteiligte werden dagegen seltener, Erwerbslose und Menschen mit Behinderung sehr selten explizit als Zielgruppen ausgewiesen. Auch wenn viele Bildungsangebote grundsätzlich offen gestaltet sind, könnte eine gezieltere Ausrichtung auf unterrepräsentierte Gruppen die Egalität der Teilhabe an außerschulischer politischer Bildung erhöhen. Die verbreitete Adressierung von Multiplikator/-innen ist ein Hinweis auf ein non-formales Fortbildungssystem, das von den Trägern außerschulischer politischer Bildung getragen wird.

Nur wenige Träger erfassen bzw. veröffentlichen Angaben zu den soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden ihrer Bildungsveranstaltungen. Gemäß den Ergebnissen einer repräsentativen Befragung der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland, die in Kooperation mit dem DEval durchgeführt wurde, beeinflussen verschiedene Faktoren wie Geschlecht, Alter,

Bildungsniveau sowie politisches Interesse und politische Orientierung die Teilnahme an Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung. Belastbare Informationen über soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden sind erforderlich, um Aussagen über die Egalität der Erreichung von Menschen mit Angeboten der außerschulischen politischen Bildung zu machen und ggf. zielgerichtete (Förder-)Maßnahmen zu entwickeln. Daher besteht Bedarf an regelmäßig erhobenen, auch trägerübergreifend vergleichbaren Daten zur Verbesserung der Zielgruppenreichung mit demokratischer politischer Bildung in Deutschland.

Nach den Ergebnissen der Online-Befragung von Trägern der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung TAPB evaluieren die Träger ihre Bildungsmaßnahmen häufig in Form von offenem Teilnehmerfeedback im Plenum sowie durch schriftliche Seminarberichte der Leitungen bzw. Referierenden. Längsschnittliche Studien und teilnehmende Beobachtungen werden hingegen sehr selten eingesetzt. Auch wenn sie nicht unbedingt veröffentlicht werden (können), erfassen die Träger nach eigener Aussage Altersangaben, Wohnort und Geschlecht der Teilnehmenden häufig. Andere soziodemografische Merkmale wie der Bildungs- oder Migrationshintergrund finden weniger Beachtung. Bei den Teilnehmendenbewertungen der durch die LpB-NRW geförderten Veranstaltungen werden im Zeitraum von 2017 bis 2022 Veränderungen sichtbar. Die Werte hinsichtlich der Motivation zu gesellschaftlicher Beteiligung und der Verwertbarkeit von erworbenen Kenntnissen im Beruf steigen an, während die Werte hinsichtlich der erworbenen politischen Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden zurückgehen. Um mehr über die Wirksamkeit von Maßnahmen der politischen Bildung zu erfahren, ist eine strukturierte und regelmäßige Evaluation erforderlich. Der verbreitete Einsatz von Evaluationsansätzen in der Bildungspraxis bietet große Chancen für trägerübergreifende Erkenntnisse, insbesondere, wenn künftig verstärkt auch vereinheitlichte Instrumente der Evaluation verwendet werden.

Insgesamt veranschaulicht das vorliegende Kapitel, dass ein dauerhaftes Monitoring der außerschulischen politischen Bildung mittel- und langfristige Entwicklungen zu diesen und weiteren relevanten Indikatoren sichtbar machen kann. Es könnte belastbarere Aussagen über Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ermöglichen. Zugleich werden durch ein Monitoring relevante Datenlücken sichtbar, auf die mit einer Weiterentwicklung (auch unter Beteiligung der Träger und Verbände) und regelmäßigen Wiederholung der hier pilotierten Trägerbefragung reagiert



werden kann, verbunden mit gezielten ergänzenden Forschungsprogrammen oder mit einem konsistenteren Datenmanagement in der alltäglichen Bildungs- und Förderpraxis. Einheitlichere Datenabfragen in Förderprogrammen können nicht nur den Trägern die tägliche Verwaltungsarbeit erleichtern, sondern auch programm- und trägerübergreifende Trends aufzeigen. Besondere Potenziale eines Monitorings liegen in der Fortführung längsschnittlicher Analysen. Beispielsweise wird es interessant sein zu sehen, wie sich die öffentliche Förderung auf Bundes- und Länderebene in Zeiten knapper Kassen und bei sich ändernden parlamentarischen Mehrheitsverhältnissen sowie neuen Regierungskoalitionen entwickelt. Auch könnten künftige Analysen den Anteil und die (ggf. auch teilnehmendenspezifische) Bewertung digitaler Bildungsformate offenlegen und damit Hinweise geben, ob Formate zur Erreichung von Zielgruppen und Bildungszielen geeignet sind. Trägerübergreifende Informationen zu thematischen Schwerpunkten, Leerstellen und Konjunkturen können Entscheidungsträger/-innen aus Bildung und Politik informieren und zu einem noch vielfältigeren und den Teilnehmerbedarfen (sofern hierzu Daten vorliegen bzw. verfügbar gemacht werden) entsprechenden Bildungsangebot führen. Künftige Studien können neben einer Erweiterung der Datenbasis der hier vorgestellten Indikatoren unter Berücksichtigung zusätzlicher Daten der ausgewählten Trägergruppen auch weitere Akteursgruppen fokussieren, wie gesellschaftliche Stiftungen (in ihrer doppelten Rolle als Träger und Förderer der außerschulischen politischen Bildung), Wohlfahrtsverbände, Migranten-selbstorganisationen oder die Polizei.

Literatur

- Arbeitskreis Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung (AJEB) der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2021): Politische Bildung in *Corona-Zeiten* und danach – Probleme und Perspektiven. Verfügbar unter: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Empfehlungen/GPJE_AJEB_Stellungnahme_Corona-1-1.pdf (Zugriff: 10.04.2025).
- Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Frederike/Lüders, Christian (2014): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise, München. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf (Zugriff: 30.04.2025).
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (BLZ) (2021): Die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. Fakten – Themen – Perspektiven. Jahresbericht 2020. Verfügbar unter: www.blz.bayern.de/data/pdf/jahresbericht-2020-0927-1555-20.pdf (Zugriff: 30.09.2024).
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (BLZ) (2022): Die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. Fakten – Themen – Perspektiven. Jahresbericht 2021. Verfügbar unter: www.blz.bayern.de/data/pdf/jahresbericht-2021_web-0504-1719-29.pdf (Zugriff: 30.04.2025).
- Behrendorf, Bernd/Dietrich, Stephan/Schade, Hans-Joachim (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster, Bonn. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/id/4093 (Zugriff: 30.04.2025).
- Becker, Helle (2021): Zielgruppenorientierte politische Erwachsenenbildung? Vortrag auf der Veranstaltung *Digitalisierung – eine Chance für zielgruppenorientierte politische Weiterbildung Erwachsener?*, 3. Fachgespräch „Politische Weiterbildung“ des AK Weiterbildung der KMK und der Koordinierung der Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: <https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/zugangsmoeglichkeiten/mitteilung/artikel/zielgruppenorientierte-politische-erwachsenenbildung-vortrag-von-helle-becker/> (Zugriff: 30.04.2025).
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, bpb-Schriftenreihe, Bd. 1617, Bonn, S. 99–109.
- Bielenberg, Ina (2013): Praxisfeld Fachverband – Beobachtungen zum Professionsverständnis in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung, bpb, Bonn, S. 111–120.
- Bielenberg, Ina (2017): Außerschulische Politische Jugendbildung als Profession. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung, Frankfurt a. M., S. 161–172.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2024): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2023. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2023-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&t=6Z (Zugriff: 10.04.2025).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2025): Inhalt und Ablauf. Verfügbar unter: www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (o.D.): Seminare an den Bildungszentren. Verfügbar unter: <https://www.bafza.de/zentralstelle/informationen/paedagogische-begleitung/seminare-an-den-bildungszentren> (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr (BAK FSJ) (2024): Freiwillige und Einsatzbereiche. Verfügbar unter: <https://bak-fsj.de/fsj/zahlenundstatistik/> (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundesministerium der Finanzen (BMF) (o.D.): Bundeshaushalt interaktiv. Verfügbar unter: www.bundshaushalt.de/DE/Bundshaushalt-digital/bundshaushalt-digital.html (Zugriff: 02.05.2025).
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (o.D.): Wir stärken gleichwertige Lebensverhältnisse. Verfügbar unter: www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gleichwertige-lebensverhaeltnisse/warum-gleichwertige-lebensverhaeltnisse/gleichwertige-lebensverhaeltnisse-node.html (Zugriff: 30.09.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Der 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238 (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024a): Freiwilliges Soziales Jahr. Verfügbar unter: www.daten.bmfsfj.de/daten/daten/freiwilliges-soziales-jahr--137090 (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024b): Freiwilliges Ökologisches Jahr. Verfügbar unter: <https://www.daten.bmfsfj.de/daten/daten/freiwilliges-oekologisches-jahr--137056> (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (o.D.): Über „Demokratie leben!“. Verfügbar unter: www.demokratie-leben.de/das-programm/ueber-demokratie-leben (Zugriff: 30.04.2025).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2024): Anerkennungsverfahren. Verfügbar unter: www.bpb.de/die-bpb/foerderung/foerdermoeglichkeiten/140009/aner kennungsverfahren/ (Zugriff: 30.09.2024).
- Busch, Matthias/Dittgen, Michell/Keuler, Charlotte (2024): Außerschulische politische Bildung in der Krise. Empirische Befunde zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die außerschulische politische Bildung in Deutschland. In: Morys, Nancy/Lenz, Thomas/Harion, Dominik (Hrsg.): Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung, Frankfurt a. M., S. 298–314.
- Christ, Johannes/Martin, Andreas/Koscheck, Stefan (2021). Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 44, H. 3, S. 215–239.
- Council of Europe (2025): Formal, non-formal and informal learning. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning> (Zugriff: 07.04.2025).
- Dehn, Claudia (2022): Zwischen Anschlussfähigkeit und Irritation. Wie Evaluation die Wirksamkeit politischer Bildung erhöht. Verfügbar unter: www.bpb.de/veranstaltungen/reihen/qualifiziert-handeln/505647/zwischen-anschlussfaehigkeit-und-irritation-wie-evaluation-die-wirksamkeit-politischer-bildung-erhoeht/#footnote-target-2 (Zugriff: 30.09.2024).

- Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval) (2024): Der DEval-Meinungsmonitor 2024. Verfügbar unter: www.deval.org/de/evaluierungen/laufende-und-abgeschlossene-evaluierungen/der-deval-meinungsmonitor-entwicklungspolitik/der-deval-meinungsmonitor-entwicklungspolitik-2024 (Zugriff: 30.04.2025).
- Eble, Lukas (2023): Bildung Raum geben. Zur Bedeutung des physisch-materiellen Raums für die Bildungsarbeit. In: *Journal für Politische Bildung*, Jg. 13, Nr. 4, S. 10–17.
- Echarti, Nicholas / Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth / Lux, Thomas (2022): Volkshochschul-Statistik. 59. Folge. Berichtsjahr 2020, Bielefeld. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/id/41524/about/html (Zugriff: 30.09.2024).
- Eichhorn, Jaana (2020): Jugendfreiwilligendienste – Orte politischer Bildung. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut, München, Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28126/pdf/Eichhorn_2020_Jugendfreiwilligendienste.pdf (Zugriff: 10.04.2025).
- Engagement Global (2024): Wer wir sind. Verfügbar unter: <https://www.engagement-global.de/de/wer-wir-sind> (Zugriff: 08.04.2025).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (Fowid) (2021): Religionszugehörigkeiten 2020. Verfügbar unter: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2020> (Zugriff: 30.04.2025).
- Gansewig, Antje / Oeftering, Tonio (2023): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation der Landeszentrale für politischen Bildung Niedersachsen. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Antje-Gansewig/publication/373121254_Abschlussbericht_zur_wissenschaftlichen_Evaluation_der_Landeszentrale_fur_politische_Bildung_Niedersachsen/links/6512644a37d0df2448edb619/Abschlussbericht-zur-wissenschaftlichen-Evaluation-der-Landeszentrale-fuer-politische-Bildung-Niedersachsen.pdf (Zugriff: 10.04.2025).
- Hahn-Laudenberg, Katrin / Oberle, Monika (2020): Evaluation. In: Achour, Sabine / Busch, Matthias / Massing, Peter / Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*, Frankfurt a. M., S. 68–71.
- Horn, Heike / Lux, Thomas / Christ, Johannes (2021): Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2019, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/id/39824/about/html (Zugriff: 30.09.2024).
- Journal für Politische Bildung* (2024), H. 2: Wozu Evaluation? Frankfurt a. M.
- Jugel, David / Lewerenz, Rico (2022). Wie geht's der außerschulischen politischen Bildung in Sachsen? Eine Feldexploration. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powij/joddid/ressourcen/dateien/publikationen/Jugel_Lewerenz_2022_Wie-gehts-der-ausserschulischen-politischen-Bildung-in-Sachsen_-eine-Feldexploration.pdf?lang=de (Zugriff: 08.04.2025).
- Jütz, Maren / Kolke, Stefan / König, Frank / Störck, Alexander / Zierold, Diana / Roscher, Tobias / Greuel, Frank / Milbradt, Björn (2023): Halbbilanz zum Bundesprogramm *Demokratie leben!* (2020–2024). Gesamtevaluation, Deutsches Jugendinstitut (DJI), Halle (Saale). Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DemokratieLeben/2023_Halbbilanz_Gesamtevaluation.pdf (Zugriff: 10.04.2025).
- Kalina, Andreas (2014): Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland. Handreichung zur politischen Bildung. Band 4. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS). Verfügbar unter: www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=2c4404a5-4f6a-4a43-1386-8e5b2df0cc02&groupId=252038. (Zugriff: 30.09.2024).
- Köller, Olaf (2012): Evaluation. In: Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*, Weinheim, S. 214–217.

- Kraft, Susanne (2011): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Agia (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.), Wiesbaden, S. 405–426.
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (LpB NRW) (2021): Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung. Verfügbar unter: <https://www.mkw.nrw/themen/weiterbildung-und-politische-bildung/politische-bildung/demokratiebericht-zur-lage-der> (Zugriff: 10.04.2025)
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (LpB NRW) (2022): Jahresbericht zur Förderung der politischen Bildung in NRW. Verfügbar unter: https://www.politische-bildung.nrw/fileadmin/imperia/md/content/Weiterbildung/Bericht-LzpB-2022_inkl._Anhang.pdf (Zugriff: 15.04.2025).
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (LpB NRW) (2023): 2. Demokratiebericht. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung in 2023. Verfügbar unter: <https://www.politische-bildung.nrw/wir-partner/projekte/demokratiebericht> (Zugriff: 10.04.2025).
- Lange, Dirk (2010): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M.
- Lewerenz, Rico/Hertel, Celina M. (2024): Demokratische Bildung im Förderdickicht. Eine JoDDiD-Studie zur Finanzierung und Förderung außerschulischer politischer Bildung in Sachsen (JoDDiD-Studie Nr. 3, John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie), Dresden.
- PrEval (o. D.): PrEval. Zukunftswerkstätten. Verfügbar unter: <https://preval.hsfk.de/> (Zugriff: 30.09.2024).
- Rauschenbach, Thomas/Mühlmann, Thomas/Schilling, Matthias/Pothmann, Jens/Meiner-Teubner, Christiane/Fendrich, Sandra/Tabel, Agathe/Feller, Nadine/Kopp, Katharina/Müller, Sylvia/Böwing-Schmalenbrock, Melanie (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse, Berlin, Toronto. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16913/pdf/Rauschenbach_et_al_2019_Kinder_Jugendhilfereport2018.pdf (Zugriff: 15.04.2025).
- Scheidig, Falk (2021). Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Education Permanente, Jg. 55, H. 2, S. 41–48.
- Schneider, Sebastian/Gödderz, Alexandra/Zille, Helge/Bruder, Martin (2024): Meinungsmonitor Entwicklungspolitik 2024. Öffentliche Unterstützung und Kritik im Kontext multipler Krisen und neuer Leitbilder, Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit (DEval), Bonn. Verfügbar unter: https://www.deval.org/fileadmin/Redaktion/PDF/05-Publikationen/Berichte/2024_Memo_4/DEval_Memo2024_Web.pdf (Zugriff: 10.04.2025).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2020): Statistik der Kinder – und Jugendhilfe. Verfügbar unter: https://www.forschungsdatenzentrum.de/sites/default/files/kjh_2020_22542_teil_III.2_eb.pdf(Zugriff: 08.04.2025).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 30.09.2024).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 30.09.2024).

- Stiftung Mitarbeit (2024): Demokratie für morgen gestalten. Verfügbar unter: www.mitarbeit.de/wirueberuns/ideen_und_ziele/ (Zugriff: 30.09.2024).
- Transfer für Bildung (2023): Topografie der Praxis politischer Bildung. Verfügbar unter: <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis/> (Zugriff: 30.09.2024).
- UNESCO (2012): International Standard Classification of Education 2011, Montreal. Verfügbar unter: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Zugriff: 07.04.2025).
- Waldmann, Klaus (2023): Sterben Bildungsstätten aus? Ein kritischer Zwischenruf zur Situation eines zentralen Lernorts politischer Bildung. In: *Journal für Politische Bildung*, Jg. 13, Nr. 4, S. 28–35.
- Waldvogel, Thomas / Oberle, Monika / Leunig, Johanna (2020): Kommunal wählen gehen?! Die Wirkung von Interventionen politischer Bildung auf die Kenntnisse, Einstellungen und Motivationen von Erstwähler innen zu Kommunalwahlen. In: *Außerschulische Bildung*, H. 4, S. 20–29.
- Wirtschafts- und Sozialforschung Kerpen (WSF) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen, Schlussbericht. Bonn / Berlin. Verfügbar unter: <https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:127f127e-4284-4006-af9b-fbe5b119bae5/verdi%20-%20situation%20von%20lehrenden.pdf> (Zugriff: 10.04.2025).
- Zeuner, Christine (2013): Erwachsenenbildung und Profession. In: Hufer, Klaus-Peter / Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1355), Bonn, S. 81–96.
- Zusammenhalt durch Teilhabe (ZdT) (o. D.): Evaluation Et Wissenschaftliche Begleitung. Verfügbar unter: www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/ueberuns/142609/evaluation-wissenschaftliche-begleitung (Zugriff: 30.09.2024).

Reinhold Hedtke, Marie Heijens,
Lucy Huschle

7. Bereichsübergreifende Indikatoren

7.1 Beschreibung bereichsübergreifender Zusammenhänge und Verknüpfung von Indikatoren

Wie in vorherigen Kapiteln (vgl. insbesondere Kap. 1.2 und 1.3) bereits dargestellt, ist politische Bildung als ein langfristiger Prozess zu begreifen, der alle Lebensphasen umfassen kann und in vielfältigen Einrichtungen stattfindet. Dazu gehören Schulen und Hochschulen, Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Politische Bildung beginnt bereits im frühen Kindesalter, unter anderem in Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen, und setzt sich in der Berufsausbildung, im Studium und in der Berufstätigkeit fort. In allen Bereichen agieren die Menschen als Bürgerinnen und Bürger – zum einen als Publikum von Medien oder Online-Plattformen, zum anderen als Mitglieder oder Anhänger/-innen von gewerkschaftlichen, politischen oder zivilgesellschaftlichen Organisationen (vgl. Tab. 7-1). Diese Perspektive betrachtet Teilnehmende nicht nur als Lehrende und Lernende, sondern auch als Mitglieder von Organisationen mit Interessen an und Rechten zur Mitgestaltung

Ein Überblick über die Vielfalt der politischen Bildung im Zusammenspiel der unterschiedlichen Bereiche fehlt bis heute. Es ist unklar, welche Teile der Bevölkerung in welchem Umfang, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Art und Weise an politischer Bildung teilhaben. Um diese Lücke zu schließen, wurden im vorliegenden Pilotmonitor für eine datengestützte Berichterstattung zur politischen Bildung erste Ansätze in Form von Indikatoren präsentiert.

➤ **Tab. 7–1** Formale Rollen der betrachteten Zielgruppen in vier Bereichen politischer Bildung

Bildungsbereich Rolle (zugewiesen oder gewählt)	Schule	Hochschule	2. u. 3. Phase der Lehrkräfte- bildung	Außer- schulisch
Bürger/-innen				
Lernende:				
Schüler/-innen				
Auszubildende				
Studierende				
Berufstätige:				
Lehrende, Multi- plikator/-innen				
Mitglieder von Organisationen				

Verknüpft man diese Indikatoren miteinander, lassen sich bereichsübergreifende Zusammenhänge erfassen. Einige davon werden im Folgenden skizziert.

In den individuellen und kollektiven Bildungsbiografien wird in besonderer Weise deutlich, wie vielfältig und komplex die Landschaft der politischen Bildung ist. In typischen Lebensverläufen lässt sich erkennen, in welchen Phasen des Lebens, in welchen Kontexten, in welchen Rollen und in welchen Lebensabschnitten Menschen und Gruppen üblicherweise mit Einrichtungen der politischen Bildung in Berührung kommen können. Die Kontakte mit politischer Bildung geschehen sowohl nacheinander in den Lebensabschnitten als auch parallel – jeweils abhängig von den individuellen Bildungswegen oder den Anforderungen der Gruppen.

Neben dieser *personalen* und *zeitlichen* Verflechtung stiften die Programme der einzelnen Bereiche politischer Bildung auch bereichsübergreifende *inhaltliche* Verknüpfungen. In gesellschaftlicher Hinsicht sehen sich die Bereiche

mit ähnlichen Leistungserwartungen konfrontiert, bezogen vor allem auf die Bildung von Bürgerinnen und Bürgern, Demokratieförderung und politische Integration.

Organisatorisch gibt es ebenfalls Verbindungen. Über verschiedene Bildungsbereiche hinweg, wie etwa bei der Ausbildung von Lehrkräften, zeigt sich, dass die Teilnahmeoptionen für Lernende aufgrund hierarchischer Strukturen oftmals eingeschränkt sind. Rechtlich herrscht in der Schule eine unbedingte Teilnahmepflicht. In der Hochschule und der zweiten Phase der Lehrkräftebildung gilt eine bedingte Teilnahmepflicht, während die Teilnahme an Angeboten politischer Bildung in der dritten Phase faktisch und im außerschulischen Bereich auch formal überwiegend freiwillig ist. Insofern spielen in diesem Zusammenhang stets auch die Rechte der Teilnehmenden zur Mitgestaltung eine Rolle.

Sozial gesehen sind diese Bildungsbereiche durch die Vielfalt ihrer Zielgruppen geprägt. Die Bereiche beziehen sich zum Teil aufeinander, zum Teil kooperieren sie, oft stehen sie aber auch unverbunden nebeneinander. Dadurch wird eine Koordination von Akteuren und von Strukturen erschwert.

Tabelle 7-2 bietet einen Überblick über geteilte und trennende Merkmale der Bildungsbereiche. Sie verdeutlicht die Herausforderungen und die Chancen einer integrierten Perspektive auf die Landschaft der politischen Bildung sowie ihre politische, administrative und praktische Ausgestaltung.

➤ **Tab. 7–2** Beispiele für bereichsübergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der politischen Bildung

Bildungs- bereich	Schule	Hochschule	Lehrkräfte- bildung	Außer- schulisch
Dimension				
<i>zeitlich</i>	kontinuierlich	kontinuierlich	kontinuierlich / sporadisch	sporadisch
<i>inhaltlich</i>	Lehrpläne	Modulhandbücher	Seminar- und Fortbildungsprogramme	Kursprogramme
<i>gesellschaftlich</i>	obligatorische Bildung für alle	akademische Bildung	professions-spezifische Ausbildung	private Bildungsaktivität
<i>organisatorisch</i>	Hierarchie, Selbstverwaltung	Hierarchie, Selbstverwaltung	Hierarchie, Markt	Markt
<i>rechtlich</i>	obligatorische Fächer, Wahl(pflicht)-optionen	(Wahl-)Pflichtmodule	Pflichtmodule, Teilnahmefreiheit	freie Nachfrage
<i>sozial</i>	Schulpflichtige	Studierende	(angehende) Lehrkräfte	Bürger/-innen

Anmerkung: Auf die erforderlichen Differenzierungen und Ergänzungen in jedem Feld wurde zugunsten der Übersichtlichkeit verzichtet, die Beispiele haben eine illustrierende Funktion ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

7.2 Bereichs- verbindende Elemente im Pilotmonitor

In den vorherigen Kapiteln wurden bereits erste bereichsübergreifende Verbindungen zwischen den Indikatoren benannt. Tabelle 7-3 stellt die Indikatoren aus den einzelnen Bereichen einander gegenüber. Dabei wurden drei bereichsübergreifende Indikatorenskizzen (Ü1 bis Ü3) entwickelt, die Querbezüge ermöglichen. Im Folgenden werden zunächst diese Querbezüge kurz aufgezeigt, um anschließend die übergreifenden Indikatoren vorzustellen.

Soziodemografische Merkmale

Aus den Bereichen Schule, Hochschule und außerschulische Bildung lassen sich zunächst Querbezüge zwischen verschiedenen Merkmalen der jeweiligen Lernendengruppen herstellen. Der Vergleich soziodemografischer Merkmale kann zeigen, welche Zielgruppen jeweils erreicht werden und ob die Bildungsangebote die Gesellschaft in ihrer Breite ansprechen. Beispielsweise kann man untersuchen, ob Personengruppen, die an der Hochschule nicht mit politischer Bildung in Kontakt kommen, stattdessen außer(hoch)schulische Angebote nutzen. Die diesbezüglich vorliegenden Daten erlauben es zumindest, die Geschlechterverteilung zu betrachten. In der Hochschulbildung gibt es eine ausgewogene Verteilung oder sogar einen leichten Überhang weiblicher Teilnehmender (siehe Abb. H8-1 Annex), während in der außerschulischen Bildung mehr Männer teilnehmen (siehe Tab. A11-1). Außerdem kann man die Zusammensetzung der Studierendengruppen im Lehramt und in der Sozialen Arbeit mit den Zielgruppen in Schule und außerschulischer Bildung vergleichen, um Unterschiede oder Ähnlichkeiten in der Sozialstruktur der potenziellen künftigen politischen Bildner/-innen und ihrer jeweiligen Zielgruppen zu erkennen.

Inhaltlich-organisatorische Kohärenz zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung

Ein weiterer Querbezug besteht zwischen den Bereichen Hochschule einerseits und Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase andererseits. Die Gegenüberstellung der ECTS-Anteile in den Studienbereichen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften mit den entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsanteilen im Vorbereitungsdienst erfasst die disziplinären Profile der drei Phasen. Dieser Vergleich gibt wertvolle Hinweise auf strukturelle Unterschiede oder Ähnlichkeiten und zeigt, ob die Profile gut auf die Ausbildungsaufgaben in den einzelnen Phasen abgestimmt sind. So kann potenzieller Abstimmungsbedarf ermittelt werden. Man kann beispielsweise diskutieren, ob das Fehlen bestimmter Schwerpunktsetzungen einer Phase in einer anderen Phase hinreichend kompensiert wird. Auf diese Weise lassen sich mehr Erkenntnisse gewinnen, als wenn man die einzelnen Indikatoren isoliert betrachtet.

Potenziale der Hochschule für die außerschulische politische Bildung

Ein anderer relevanter Querbezug besteht zwischen der Hochschule und der außerschulischen politischen Bildung. Die Befragung der 61 Professor/-innen im Fachgebiet der politischen Bildung¹ belegt einen deutlichen Schwerpunkt bei der schulischen politischen Bildung. Rund 62 % der Befragten ordnen ihre Lehre primär dem schulischen Bereich zu, etwa 25 % dem außerschulischen Bereich (vgl. Abb. H3-1). Dies deutet darauf hin, dass die außerschulische politische Bildung in Lehre und Forschung der Hochschulen weniger stark vertreten ist. Perspektivisch ist es deshalb sinnvoll, zu untersuchen, ob und wie die Schwerpunkte in der Forschung an den Hochschulen die Entwicklung und das Potenzial der außerschulischen Bildung sowie der Bildner/-innen beeinflussen. Die Ergebnisse des Pilotmonitors weisen zudem darauf hin, dass (haupt- und

1 N = 61; Insgesamt 31 der als einschlägig ausgemachten Personen nahmen nicht an der Befragung teil – siehe weiterführend Erläuterungen H3-1 Annex.

➤ **Tab. 7–3** Querbezüge zwischen den Indikatoren der vier Bereiche im Pilotmonitor

Bildungs- bereich	Schule	Hochschule
Dimension		
<i>inhaltlich</i>		Themen pB in Bildungswissen- schaften (H5) Themen pB in Sozialer Arbeit (H6)
<i>organisa- torisch</i>	Unterrichtskontingente (S1, S2, S4)	Anteile der Studienbereiche Lehr- amt Ankerfach (H1)
	Lernorte (S3)	
	Vorgesehener und erteilter Unter- richt (S6)	Studienorganisation im Ankerfach (H2)
		Drittmittel (H4) Forschung (H11)
<i>personell</i>		Studierendenzahl Lehramt Anker- fach (H7)
	Lehrkräfte/ Lernende (S6) Fachfremder Unterricht (S6)	Professor/-innen (H3)
		Absolvierende Lehramt Ankerfach (H10)
	Möglichkeiten zur Partizipation (S5) Reale Partizipation und Partizipa- tionsbereitschaft (S10)	Engagement (H9)
		Soziodemografie Studierende (H8)
	Wahrnehmung Unterrichts- gestaltung (S8)	
	Politisches Wissen (S9)	Politische Orientierung Studierende (H9)

Anmerkung: in Klammern = Kürzel für die Indikatoren; pB = politische Bildung;
Ankerfach = Ankerfach der politischen Bildung.



Lehrkräftebildung	Außerschulische politische Bildung
Inhalte Vorbereitungsdienst (LA2)	Veranstaltungsthemen (A9)
Inhalte Fortbildungen (LF2)	
Umfang Vorbereitungsdienst (LA1)	
	Bildungsstätten (A4)
Prüfungsanteile Vorbereitungsdienst (LA3)	Veranstaltungsstunden (A7)
	Finanzquellen (A3)
Anzahl Seiteneinstiege (LQS2)	
	Bildungspersonal (A6)
Verlauf Vorbereitungsdienst (LA4)	
	Soziodemografie Teilnehmende (A11)
Zufriedenheit Vorbereitungsdienst (LA5)	Evaluation aus Sicht der Teilnehmenden (A12)
Zufriedenheit Fortbildungsangebot (LF5)	

nebenamtliches) pädagogisches Personal, das für Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung tätig ist, zu einem sehr hohen Anteil über akademische Abschlüsse verfügt, von denen allerdings nur ein sehr kleiner Anteil einen Lehramtsbezug hat (vgl. Indikator A6). Auch hier zeigt sich der Mehrwert eines Monitorings, das mehrere Bildungsbereiche fokussiert.

7.3 Skizzen bereichsübergreifender Indikatoren

Im Rahmen des Pilotmonitors wurden zudem erste bereichsübergreifende Indikatoren skizziert. Sie basieren teilweise auf nicht-repräsentativen Daten und zeigen die Potenziale zukünftiger, mit umfangreicheren Daten gestützter Indikatoren auf. Die Skizzen dienen zunächst dazu, die möglichen Vorteile solcher Indikatoren zu verdeutlichen, und sind ausdrücklich noch nicht als Grundlage evidenzbasierter Entscheidungen konzipiert.

Ü1 – Kohärenz der Fachbezeichnung im institutionalisierten Bildungsverlauf

Neben der Kohärenz von Inhalten in der Lehrkräfteausbildung ist es auch bedeutsam, dass Fachbezeichnungen Rückschlüsse auf Inhalte, Ziele und Fächerorganisation erlauben und untereinander abgestimmt sind. Wenn Namen und

Kennziffern

- Fachbezeichnungen für das Ankerfach der politischen Bildung in den Bereichen Schule, Hochschule und Vorbereitungsdienst

Datenquellen

- amtliche Verordnungen der Länder

Gegenstände der Schulfächer sowohl bundesländerübergreifend als auch über verschiedene Bildungsphasen und -institutionen hinweg möglichst klar miteinander korrespondieren, hilft dies allen Beteiligten. Eine solche Eindeutigkeit von Fachbezeichnungen wird hier Kohärenz genannt. Sie erhöht die Sichtbarkeit, Beobachtbarkeit und Steuerbarkeit der politischen Bildung. Während Fächer wie Mathematik oder Deutsch bundesweit klar benannt sind, fehlt es in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern an solcher Namensklarheit. Dies gilt insbesondere für das Ankerfach der politischen Bildung, das nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Fachkulturen und Fächerzuschnitte Gegenstand (bildungs)politischer Debatten ist (vgl. Wasenitz 2024). Auch wenn man die vier Bereiche, die im Pilotmonitor behandelt wurden, übergreifend in den Blick nimmt, stößt man auf eine Vielfalt der Benennungen von Schulfächern, ihnen zugeordneter Studienfächer und Ausbildungsfächer im Vorbereitungsdienst.

Im Schulbereich bringt die Diversität der Namen vor allem die Vielfalt der Fachkulturen, Fächerzuschnitte und schulpolitischen Traditionen zum Ausdruck. Die bereichsübergreifenden Unterschiede der Benennungspraxis gehen auch auf Eigenlogiken der Bereiche und ihrer Politiken zurück. So steht beispielsweise das Ziel, ein Studium polyvalent auszurichten, im Spannungsverhältnis zur Benennung von Studiengängen nach den Schulfächern. Strittig ist auch, ob Lehrkräfte ein akademisches Fach oder ein Schulfach studieren sollen. Welche Position auch immer man hier präferieren mag, das Ziel, kohärente Fachbezeichnungen zu erreichen, die zugleich eindeutig und unterscheidungskräftig sind, behält seine Berechtigung.



Um die Kohärenz der Fachbezeichnungen methodisch kontrolliert zu untersuchen, wurden zunächst die verschiedenen Benennungen des Ankerfachs der politischen Bildung für die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen, an den Studienseminaren des Vorbereitungsdienstes (Bayern: Seminarschulen) und an den Schulen in der Sekundarstufe I für jedes Bundesland gesammelt und verglichen (siehe Tab. Ü1-1). Falls es in einem Bundesland verschiedene Fachbezeichnungen gibt – wie etwa an verschiedenen Hochschulen eines Bundeslandes oder an den unterschiedlichen Schularten – wurden diese aufgenommen. Fächer, die nicht als vollständig einschlägig, aber dem Ankerfach affin eingestuft werden, sind bei den folgenden Schritten nicht berücksichtigt.

➤ **Tab. Ü1-1** Bezeichnungen für das Ankerfach der politischen Bildung in Hochschule, Vorbereitungsdienst und Schule (akademische Disziplinen bzw. Schulfächer)

Bundes- land	Hochschule	Vorbereitungsdienst	Allgemeinbildende Schule (Sekundarstu- fe I und II)
BW	Politikwissenschaft	Politikwissenschaft	Gemeinschaftskunde
BY	Politik und Gesell- schaft Sozialkunde	Politik und Gesell- schaft	Geschichte/Politik / Geographie Politik und Gesellschaft Sozialkunde
BE	Politikwissenschaft	Politik	Gesellschaftswissen- schaften (Grundschule Jahrgangsstufe 5/6) Politische Bildung Politikwissenschaft Geschichte/Politikwis- senschaft
BB	Politische Bildung	Politische Bildung	Gesellschaftswissen- schaften (Grundschule Jahrgangsstufe 5/6) Politische Bildung
HB	Politik-Arbeit-Wirt- schaft	Politik-Arbeit-Wirt- schaft	Politik Gesellschaft und Politik (Integrationsfach mit Geografie, Geschichte, Politik)
HH	Sozialwissenschaften	Sozialwissenschaften	Politik-Gesellschaft- Wirtschaft
HE	Politik und Wirtschaft	Politik und Wirt- schaft	Politik und Wirtschaft
MV	Sozialkunde	Sozialwissenschaften	Sozialkunde Weltkunde

Bundes- land	Hochschule	Vorbereitungsdienst	Allgemeinbildende Schule (Sekundarstu- fe I und II)
NI	Politik Politikwissenschaft Politik/Wirtschaft	Politik Politik-Wirtschaft	Politik Politik-Wirtschaft Gesellschaftslehre
NW	Sozialwissenschaften Wirtschaft/Politik	Politik Wirtschaft-Politik Sozialwissenschaften	Politik Wirtschaft-Politik Sozialwissenschaften
RP	Sozialkunde Sozialwissenschaften	Sozialkunde	Sozialkunde Gesellschaftslehre
SL	/	Sozialkunde/Politik	Sozialkunde Politik
SN	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung Gemeinschafts- kunde/Rechtserzie- hung/Wirtschaft	Gemeinschaftskun- de/Rechtserziehung (/Wirtschaft)	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung Gemeinschafts- kunde/Rechtserzie- hung/Wirtschaft
ST	Sozialkunde	Sozialkunde	Sozialkunde
SH	Wirtschaft/Politik	Wirtschaft/Politik	Wirtschaft/Politik
TH	Sozialkunde	Sozialkunde	Sozialkunde

Anschließend wurden die Bundesländer anhand der Art der Fachbezeichnung sowie der Benennung des Ankerfachs der politischen Bildung mit entweder einer oder mehreren Domänen bzw. Disziplinen gruppiert (kurz *Monofach* oder *Kombifach*). Für die Gruppierung wurden zunächst zwei Cluster gebildet: *Cluster A* enthält die Bundesländer, die in allen drei Phasen die gleiche Bezeichnung wählen (volle Kohärenz), während *Cluster B* jene Bundesländer enthält, die zumindest in zwei der Phasen gleiche oder jedenfalls sehr ähnliche Bezeichnungen nutzen. Weichen die Bezeichnungen im Vorbereitungsdienst von denen in der Hochschule und/oder Schule ab, wird untersucht, an welcher Institution sie sich maßgeblich orientieren. Für die Einordnung

der Fachverortung wurden drei weitere Cluster gebildet: *Cluster I* enthält die Bundesländer, in denen ein eindeutiges *Monofach* – gelegentlich auch Partikularfach genannt – für politische Bildung existiert. Hier umfasst die Fachbezeichnung einzig die Domäne Politik (also Politik, Politikwissenschaft oder politische Bildung). *Cluster II* versammelt die Bundesländer, in denen Politik zusammen mit einer weiteren Domäne bzw. Disziplin (z. B. Wirtschaft) verortet wird. *Cluster III* beinhaltet die Bundesländer, in denen breite *Kombifächer* – oftmals Integrationsfächer genannt – angeboten werden, die mehr als zwei Domänen bzw. Disziplinen einbeziehen. Im Hinblick auf die Fachverortung ist zu konstatieren, dass politische Bildung in sieben der 16 Bundesländer in den Bildungsphasen vorwiegend im Rahmen eines breiten Kombifaches organisiert ist. Nur in drei Bundesländern wird sie dagegen hauptsächlich als Monofach angeboten. Neben der fachunterrichtlich organisierten politischen Bildung stehen politisch bildende Elemente in anderen Schulfächern, fachübergreifend die Demokratiepädagogik/Demokratiebildung sowie informelle Lernformen. Sie können hier nicht berücksichtigt werden.

Die Verortung des Fachs in einem Cluster kann in einem Bundesland in den drei Phasen unterschiedlich sein. Daher wurden die Bundesländer jeweils dem Cluster zugeordnet, das durch den Großteil der Fächerbezeichnungen erfüllt wird.

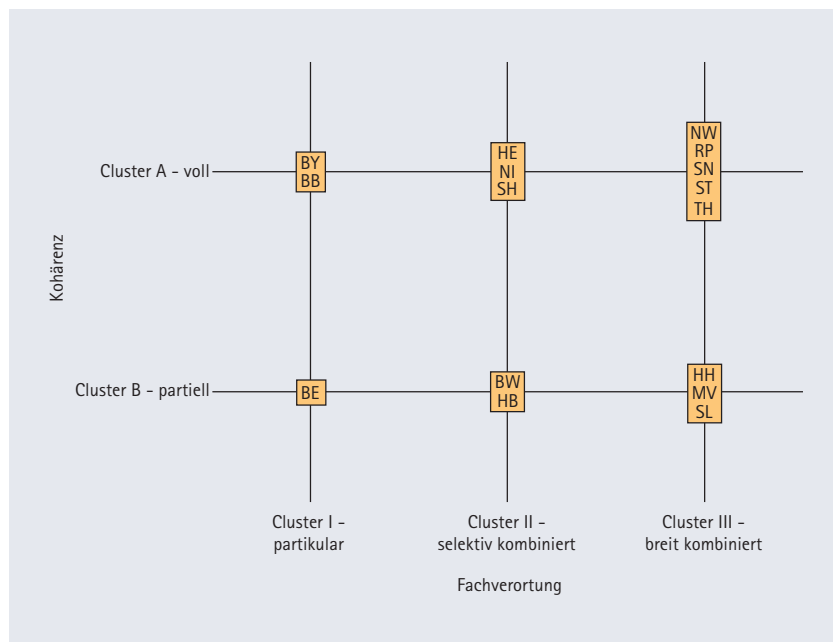


Die Ergebnisse der vorgenommenen Kategorisierungen sind in Abbildung Ü1-1 abzulesen. In etwas mehr als der Hälfte der Bundesländer ist eine volle Kohärenz der Fachbezeichnungen vorhanden und in keinem Bundesland gibt es gar keine Kohärenz. Betrachtet man die Länder genauer, in denen die Fachbezeichnung im Vorbereitungsdienst nur mit einer Fachbezeichnung in den anderen Bildungsbereichen übereinstimmt, orientiert sich die Bezeichnung in zwei Fällen an der Hochschule, in einem Fall an der Schule.

Auch in der Kombination der zwei Clusterzuteilungen lässt sich ein Muster erkennen. So kommen zwei Kombinationen (in der Tabelle zweifarbig hinterlegt) häufiger vor – jeweils vier Mal. Eine volle Kohärenz in der Bezeichnung geht häufig mit einer breit kombinierten Fächerorganisation einher, ebenso oft mit einer selektiv kombinierten.

Insgesamt betrachtet bietet diese Indikatorenskizze einen Ansatz, um die Repräsentation politischer Bildung im föderalen Bildungssystem am Beispiel der Fachbezeichnungen zu untersuchen. Die Ergebnisse verweisen nicht nur auf die Unterschiede zwischen den Ländern, sondern auch auf die Pfadabhängigkeiten

➤ **Abb. Ü1-1** Clusterzuordnungen der Bundesländer nach Kohärenz der Bezeichnungen sowie der fachlichen Verortung



und Selbstreferenz der Institutionen in den drei Bildungsbereichen. In einer erweiterten Analyse können der politischen Bildung weitere Schularten, affine Fächer und Studiengänge einbezogen werden. Details zur aktuellen Auswahl sind in den jeweiligen Bereichskapiteln nachzulesen (siehe Indikator S4, Erläuterung zu H2-1 Annex und Tab. L-1). Vor diesem Hintergrund liefert die Analyse Informationen für einen bildungspolitischen Diskurs über eine stärkere Kohärenz der Fächer der politischen Bildung und ihrer Bezeichnungen, auch über die Bildungsbereiche hinweg. Dabei wäre auch zu diskutieren, ob derzeitige Schwächen in der Kohärenz auf der Landesebene oder auf der föderalen Ebene bearbeitet werden sollten. Schnelle Lösungen auf der Ebene einzelner Länder könnten eine föderale Einigung auf Fachbezeichnungen erschweren. Weiterhin könnte zukünftig ein Indikator entwickelt werden, der die vorliegenden Organisationsmerkmale mit Wirkungsindikatoren verknüpft und so eine fundierte Grundlage für gezielte Interventionen bietet.

Ausgewählte Ergebnisse

- Inkohärenz der Fachbezeichnung und Fachorganisation politischer Bildung bei der Hälfte der Bundesländer



Ü2 – Überblick zu Themenfeldern politischer Bildung in verschiedenen Bildungsbereichen

Ein übergreifender Indikator für die Themenfelder politischer Bildung hat das Potenzial, Themenschwerpunkte und Lücken in den Bildungsbereichen sichtbar zu machen und eine bereichsübergreifende Abstimmung zu ermöglichen. Er kann Grundlagen bereitstellen, um auszumachen, ob die bildungspolitischen Vorgaben für das Ankerfach der politischen Bildung von den aus- und fortbildenden Institutionen angemessen berücksichtigt werden, und um bei Bedarf Vorgaben anzupassen. Soweit zielgruppenspezifische Daten vorliegen, kann man mit dem Indikator gleichzeitig überprüfen, ob die angebotenen Themenfelder auf die Zielgruppen abgestimmt sind. Ein umfassender und systematisch übergreifender Ansatz kann hilfreich sein, um Bildungsschwerpunkte und -lücken zu erkennen sowie gezielte Maßnahmen zur Verbesserung zu ergreifen. So könnte beispielsweise der Aus- und Fortbildungsbereich die Schulen bei der Umsetzung der curricularen Vorgaben zielgerichtet(er) unterstützen. Für die



Kennziffern

- Häufigkeit ausgewählter Themenfelder politischer Bildung in den Bildungsbereichen Schule, Hochschule, außerschulische Bildung, sowie zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung

Datenquellen

- Schulcurricula im Ankerfach der politischen Bildung
- Modulhandbücher der Studiengänge Sozialer Arbeit
- bildungswissenschaftliche Modulhandbücher
- Curricula für den Vorbereitungsdienst im Ankerfach der politischen Bildung
- Veranstaltungskataloge der staatlichen Anbieter für Lehrkräftefortbildungen
- Befragung ausgewählter Träger außerschulischer politischer Bildung

außerschulische politische Bildung bietet die übergreifende Perspektive Möglichkeiten, komplementäre Angebote zur institutionalisierten Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu entwickeln.



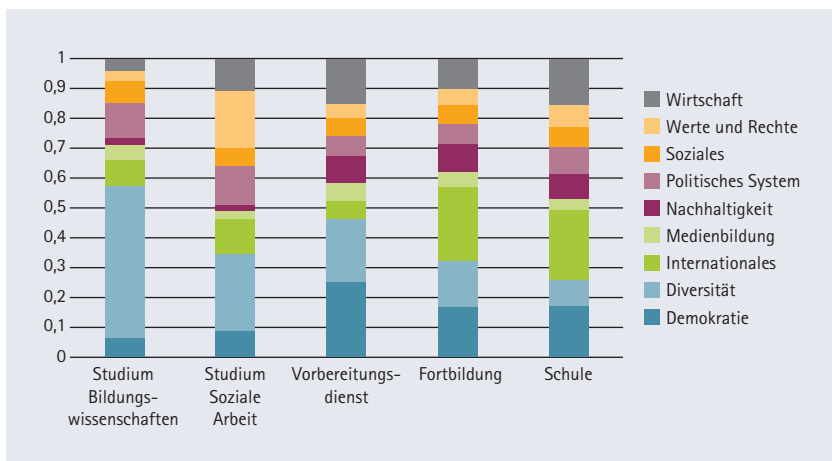
Um die Themengebiete der politischen Bildung in den verschiedenen Bereichen miteinander zu vergleichen, werden in dieser Indikatorenskizze die Ergebnisse der Indikatoren H5, H6, LA2 und LF2 gegenübergestellt. Für diese Indikatoren wurden verschiedene schriftliche Dokumente der jeweiligen Bildungsbereiche mit derselben deduktiven Methode daraufhin untersucht, wie häufig ausgewählte Themenfelder vorkommen. Die Daten stammen beispielsweise aus Curricula, Modulhandbüchern, Ausbildungsdokumenten für den Vorbereitungsdienst – also aus inhaltlichen Vorgaben –, sowie aus Fortbildungskatalogen, die das Veranstaltungsangebot repräsentieren. Um die Themenfelder zu ermitteln, war vorab ein Lexikon auf der Basis bestehender Literatur zusammengestellt worden (siehe Erläuterung zu H5-3 Annex und H5-4 Annex). Für eine beispielhafte Gegenüberstellung mit der außerschulischen politischen Bildung wurden die Themenfelder aus dem Indikator A9 herangezogen. Details zur Methode finden sich bei den genannten Indikatoren.



Die Ergebnisse der Vergleichsanalyse der Inhaltsindikatoren aus den Bereichen Schule, Hochschule und Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase sind in Abbildung Ü2-1 dargestellt. Die prozentualen Anteile der Themenfelder in den schulischen Curricula für das Ankerfach der politischen Bildung und in den Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Ankerfach sind sehr ähnlich. Das Themenfeld *Internationales* dominiert in beiden Bereichen klar, während vor allem das Themenfeld *Medienbildung* eher schwach vertreten ist. Die starke Ähnlichkeit indiziert vermutlich, dass institutionen- und phasenübergreifend die gleichen Themen der politischen Bildung als wichtig erachtet werden. Das Ergebnis deutet auch darauf hin, dass Lehrkräftefortbildungen thematisch stärker an den schulischen Curricula ausgerichtet sind, die für den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte relevant sind.

Unterschiede fallen vor allem im Vergleich zum über die Modulhandbücher identifizierten bildungswissenschaftlichen Anteil im Lehramtsstudium auf. Hier zeigt sich ein klarer Schwerpunkt auf dem Thema *Diversität*, während die anderen Themenfelder deutlich schwächer und einige nur marginal vertreten sind. Diese Diskrepanz ist nur teilweise durch den fehlenden Fachbezug in den

➤ **Abb. Ü2-1** Anteile von Themenfeldern politischer Bildung in den Bereichen Schule, Hochschule und in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung



Anmerkung: Die Balken bilden die Gesamtheit aller Begriffe des Lexikons ab, die in den Texten gefunden wurden.

Datenquelle: Schulcurricula im Ankerfach, Modulhandbücher der Studiengänge Sozialer Arbeit, Modulhandbücher der bildungswissenschaftlichen Teilstudiengänge des allgemeinen Lehramtsstudiums, Curricula für den Vorbereitungsdienst im Ankerfach, Veranstaltungskataloge staatlicher Anbieter für Lehrkräftefortbildungen, eigene Befragung, Details siehe Kapitel zu den jeweiligen Indikatoren.

bildungswissenschaftlichen Studienanteilen erklärbar. Zwar passt die relativ starke Akzentuierung von Fragen der Diversität und Inklusion zu politisch-normativen Vorgaben in diesem Bereich (vgl. Indikator H5). Jedoch könnte man erwarten, dass etwa auch die Themenfelder *Demokratie*, *Medienbildung* und *Nachhaltigkeit* im bildungswissenschaftlichen Anteil der Lehrkräftebildung stärker vorkommen. Denn sie werden ebenfalls oft als fächerübergreifende Bildungsaufgaben verstanden und normiert. Beim Studium der Sozialen Arbeit spielt das Themenfeld *Werte und Rechte* eine besondere Rolle, während *Medienbildung* und *Nachhaltigkeit* relativ selten sind. Im Vorbereitungsdienst und in der Lehrkräftefortbildung gibt es eine stärkere Übereinstimmung mit den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Schule. Insbesondere im Vorbereitungsdienst findet man das Thema *Internationales* seltener.

In der außerschulischen politischen Bildung (vgl. Indikator A9) ist das Themenfeld *Demokratie* dominant. Dies ist in den stärker formal institutionalisierten Bildungsbereichen nicht der Fall. Auch Inhalte aus den Themenfeldern *Diversität*, *Medienbildung*, *Nachhaltigkeit* und *Soziales* sind im außerschulischen

Bereich stark vertreten. Dies deckt sich teilweise mit den anderen Bildungsbereichen. Während der Themenkomplex *Internationales* im schulischen Bereich relativ präsent ist, kommt er im außerschulischen Bereich seltener vor.

Die Ergebnisse der Analysen sind stets vorbehaltlich der Einschränkungen der Methode sowie der zugrunde liegenden Dokumente zu interpretieren, die in den jeweiligen Indikatoren erwähnt werden. Die erfassten Veranstaltungen spiegeln wahrscheinlich nicht vollständig die Angebote der Bundesländer wider. Zudem ist zu beachten, dass die analysierten Dokumente für unterschiedliche Zwecke und Zielgruppen verfasst wurden. Nicht alle Dokumente erheben den Anspruch, das gesamte inhaltliche Spektrum des jeweiligen Bildungsbereichs abzubilden.

Trotz dieser Einschränkungen bietet diese Indikatorenskizze Perspektiven für bildungspolitische Empfehlungen. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der vier Bildungsbereiche werden durch den Vergleich deutlicher als in der isolierten Betrachtung. Dadurch werden Ähnlichkeiten, Unterschiede und allgemeine Leerstellen im Feld der politischen Bildung erkennbar. Mit Blick auf die Gruppe der Lehrkräfte bietet der Indikator Daten, auf deren Grundlage man besser prüfen kann, wann die durchgängige Verankerung von Themenfeldern über die Bildungsbereiche hinweg und wann eine arbeitsteilige Verteilung sinnvoller ist. Ein Zeitreihenvergleich der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen kann zeigen, wie schnell sich die einzelnen Bereiche an gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen anpassen. Auf dieser Basis lässt sich einschätzen, ob es Handlungsbedarf bei Formen und Geschwindigkeit von Anpassungsprozessen gibt. Der Indikator gewinnt weiter an Aussagekraft und Steuerungsrelevanz, wenn man die erfassten Bereiche erweitert, etwa um bisher nicht erfasste Träger außerschulischer politischer Bildung, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile des Lehramtsstudiums im Ankerfach der politischen Bildung oder um eine nach Schularten differenzierte Betrachtung der Bereiche Schule und Lehrkräftebildung.



Ausgewählte Ergebnisse

- neun Themenfelder in allen Bildungsbereichen präsent, aber mit unterschiedlicher Gewichtung
- sehr ähnliche Gewichtung der Themenfelder in den Bereichen Schule und Fortbildung
- *Demokratie, Diversität und Internationales* in einzelnen Bildungsbereichen besonders häufig
- in einzelnen Bereichen schwache Repräsentation der Themenkomplexe *Werte und Rechte, Medienbildung, Demokratie* sowie *Nachhaltigkeit*

Ü3 – Verknüpfungen zwischen der Hochschule und anderen Bildungsbereichen

Die Vernetzung der vier Bildungsbereiche – Schule, Hochschule, zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung sowie außerschulische Bildung – ist für die Qualität der Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren politischer Bildung von hoher Bedeutung, da sie einen kumulativen Kompetenzaufbau ermöglicht. Enge Kooperationen zwischen diesen Bereichen fördern den Wissenstransfer und tragen dazu bei, die wissenschaftliche und didaktische Qualität der Ausbildung und deren Praxisrelevanz sicherzustellen.

Eine gründliche Analyse der Verknüpfungen und Kooperationsstrukturen ist wichtig, um Schwächen frühzeitig zu identifizieren und gezielte Verbesserungsmaßnahmen auf allen Ebenen der politischen Bildung zu entwickeln. Eine detaillierte Darstellung der Netzwerke und Überschneidungen macht die komplexen Verbindungen zwischen den Bildungsbereichen sichtbar und verdeutlicht bestehende Synergien sowie Potenziale für eine intensivere Zusammenarbeit. Dabei sind auch die systemisch bedingten, institutionellen

Kennziffern

- eigene Schulerfahrung der Professor/-innen politischer Bildung
- Arten der Kooperation zwischen den Bildungsbereichen
- wahrgenommene Anschlussfähigkeit zwischen Studium und Vorbereitungsdienst
- Qualifikation der Bildnerinnen und Bildner in der außerschulischen politischen Bildung

Datenquellen

- Befragung einschlägiger Professuren an Hochschulen
- Befragung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
- Befragung von Trägern der außerschulischen politischen Bildung

➤ **Tab. Ü3-1** Überschneidungsfelder der Datenbestände für die jeweiligen Bildungsbereiche

Bildungsbereiche	Überschneidungsfelder
Schule Hochschule	▪ eigene Schulerfahrung der Professor/-innen ▪ Arten der Kooperation zwischen Bildungsorganisationen
Hochschule Lehrkräftebildung	▪ wahrgenommene Anschlussfähigkeit zwischen Studium und Vorbereitungsdienst ▪ Arten der Kooperation zwischen Bildungsorganisationen (auch im Quer- und Seiteneinstieg)
Hochschule außerschulische Bildung	▪ Arten der Kooperation zwischen Bildungsorganisationen ▪ Qualifikation des Bildungspersonals

und organisatorischen Grenzen von bereichsübergreifender Kooperation zu berücksichtigen.

Aufgrund begrenzter Ressourcen konnte für den Pilotmonitor die Vernetzung zwischen Hochschule und anderen Bildungsbereichen nur punktuell dargestellt werden. Eine umfassendere Analyse bleibt daher eine Aufgabe für zukünftige Studien.



Methodisch basieren die hier präsentierten Vernetzungspunkte der verschiedenen Bildungsbereiche mit der Hochschule überwiegend auf Daten aus einer für den Pilotmonitor vorgenommenen Befragung der einschlägigen Hochschulprofessuren (vgl. Indikator H3; $n = 61$). Die Überschneidungsfelder sind für den jeweiligen Bildungsbereich in Tabelle Ü3-1 dargestellt. Einzelte Daten stammen zudem aus einer für den Pilotmonitor durchgeführten Befragung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (vgl. Indikator LA5, $n = 42$).

Schule und Hochschule



Im Rahmen der Befragung von Hochschulprofessorinnen und -professoren wurden zwei relevante Formen von Beziehungen erfasst, die die Bereiche Schule und Hochschule übergreifen. Die erste Form bezieht sich auf ihre eigene Unterrichtserfahrung in der Schule. Diese Erfahrung ist ein individueller Faktor für potenzielle Kooperationen. 31 % der befragten Professor/-innen haben nie selbst in der Schule unterrichtet. Von den übrigen 69 % gaben 48 % an, als Referendar/-in an der Schule unterrichtet zu haben und 45 % als Lehrkraft (genaue Informationen zur Itembatterie siehe Tab. 7-1 Annex). Zudem vermerkten 7 % der Befragten eine Tätigkeit als sogenannte *Feuerwehrlehrkraft*, d. h. sie waren bei kurzfristig auftretenden Personalausfällen eingesprungen. Entsprechende Informationen zu den Bildungsbiografien der wissenschaftlichen Mitarbeitenden an den Professuren liegen nicht vor.

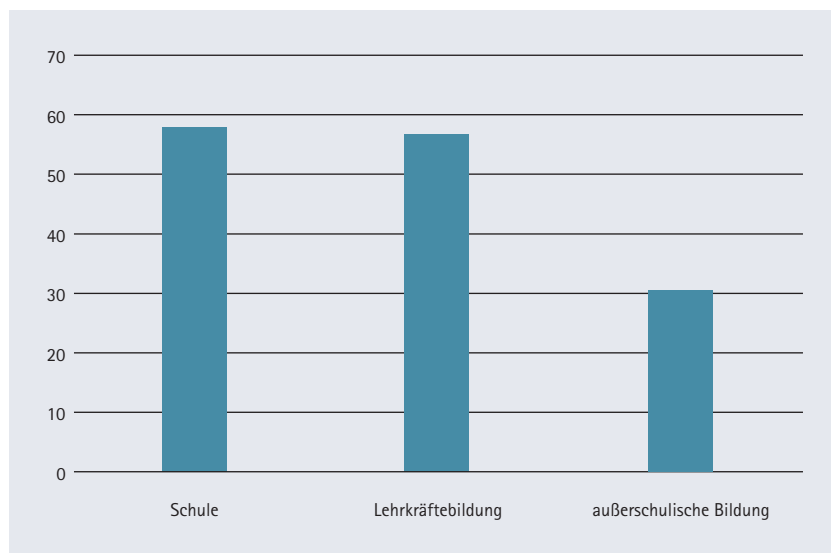
Die zweite Form betrifft die Kooperationen der Professor/-innen mit verschiedenen Bildungsinstitutionen. Dazu gehören Aktivitäten wie die Durchführung gemeinsamer Bildungsveranstaltungen, die Organisation von Praktika oder Hospitationen sowie die Realisierung gemeinsamer Forschungsprojekte. Knapp 58 % der Befragten berichteten, dass solche Kooperationen in den letzten 12 Monaten stattgefunden haben (für detaillierte Informationen siehe Tab. 7-2 Annex).

Hochschule und zweite wie dritte Phase der Lehrkräftebildung



Im Rahmen der Befragung der Hochschulprofessuren wurde auch die Vernetzung mit der Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase (Vorbereitungsdienst und Fortbildung aktiver Lehrkräfte) sowie dem Quer- und Seiteneinstieg erfasst (für Informationen zur Itembatterie siehe Tab. 7-3 im Annex). Dabei kooperierten 55 bis 58 % der Professor/-innen mit Studienseminaren oder staatlichen Fortbildungsanbietern, etwa für gemeinsame Bildungsveranstaltungen. Mit etwa 15 % der Befragten gaben deutlich weniger an, manchmal oder häufig Kooperationen im Rahmen von Programmen für Quer- und Seiteneinstiege durchzuführen (für Informationen zur Itembatterie siehe Tab. 7-4 Annex). 35 % der Professuren bieten eigene Programme für Quer- und Seiteneinsteigende an den Hochschulen an.

➤ **Abb. Ü3-1** Anteil befragter Professuren, die in den vergangenen 12 Monaten eine Kooperation mit dem jeweiligen Bildungsbereich durchgeführt haben, in Prozent

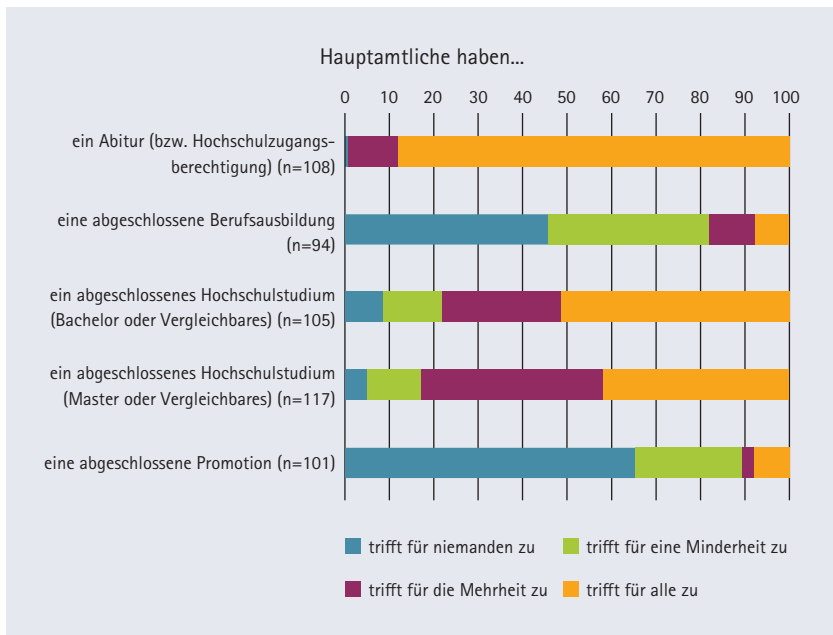


Datenquelle: eigene Befragung

Außerschulische Lehrtätigkeiten der Professor/-innen wurden in der Befragung nicht explizit erfasst, daher können darüber keine direkten Aussagen gemacht werden. Es wurde jedoch nach Kooperationen der Professuren mit der außerschulischen Bildung gefragt. 28 % der Befragten gaben an, mit staatlichen Institutionen zusammenzuarbeiten, während 55 % Kooperationen mit freien gemeinnützigen Trägern pflegen. Darüber hinaus berichteten 9 % der Professor/-innen von Kooperationen mit kommerziellen Anbietern.

Im Rahmen der Befragung angehender Lehrkräfte an den Studienseminaren wurde auch gefragt, wie diese die Anschlussfähigkeit zwischen Studium und Vorbereitungsdienst wahrnehmen. Zu einer offenen Frage („Wie zufrieden waren Sie mit Ihrem Studium als Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst im Leitfach Politik?“) äußerten sich 40 % der insgesamt 42 befragten angehenden Lehrkräfte positiv. Kritische Stimmen sahen als Hauptprobleme, dass eine fachdidaktische Vorbereitung und ein ausreichender Praxisbezug fehlten.

➤ **Abb. Ü3-2** Ausbildung des hauptamtlich mit politischer Bildung befassten pädagogischen Personals bei Trägern außerschulischer politischer Bildung, in Prozent



Datenquelle: eigene Befragung, für die zugrundeliegenden sowie weiterführende Daten siehe Abb. Ü3-2 Annex.

Hochschule und außerschulische Bildung



Im Rahmen einer für den Pilotmonitor realisierten Befragung von Trägern außerschulischer politischer Bildung wurde die Ausbildung des Personals ermittelt, das hauptamtlich oder nebenamtlich für die Einrichtungen Maßnahmen politischer Bildung durchführt (vgl. A6). Nahezu alle Träger gaben an, dass ihre hauptamtlichen Mitarbeitenden über das Abitur verfügen: 88,0 % bestätigten dies für alle und 11,1 % für die Mehrheit. Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist dagegen seltener – nur 10,6 % der Träger gaben an, dass die Mehrheit ihrer Bildner/-innen über eine solche verfügt, und nur 7,4 % bestätigten dies für alle. 41,9 % der Träger gaben dagegen an, dass ihr gesamtes hauptamtlich mit politischer Bildung befasstes Personal über einen Master- oder vergleichbaren Abschluss verfügt, bei 41,0 % betrifft das dessen *Mehrheit*.

Häufig haben die Mitarbeitenden Politikwissenschaft oder andere Sozialwissenschaften studiert, bei 45,1 % der Träger gilt dies für eine Mehrheit oder sogar für alle hauptamtlichen Multiplikator/-innen. Ein Studium der Sozialen Arbeit kommt deutlich seltener vor (bei 3,2 % trifft dies auf alle, bei 9,5 % auf die Mehrheit der Hauptamtlichen zu). Über ein Lehramtsstudium im Ankerfach der politischen Bildung verfügt in fast drei Viertel der befragten Einrichtungen kein/e Multiplikator/-in (bei 2 % alle, bei 3,1 % die Mehrheit). Auch für die Multiplikator/-innen, die als Honorarkräfte für die Einrichtungen in der außerschulischen politischen Bildung tätig sind, geben die Träger überwiegend an, dass diese das Abitur haben. Eine abgeschlossene Berufsausbildung kommt bei den Trägern in dieser Gruppe etwas häufiger vor als bei den Hauptamtlichen. Deutlich mehr Honorarkräfte dürften allerdings über einen Hochschulabschluss zumindest auf Bachelor-Niveau verfügen.

Zusammenfassend lässt sich anhand der vorliegenden, wenn auch vorläufigen und begrenzt aussagekräftigen Daten erkennen, dass zahlreiche Vernetzungspunkte zwischen Hochschulen und anderen Bildungsbereichen bestehen. Besonders zwischen Hochschulen und Schulen gibt es viele Kooperationen in unterschiedlichen Formen. Auch in der außerhochschulischen Lehrkräftebildung ist eine gewisse Verzahnung erkennbar (siehe Abb. Ü3-1), wobei diese (noch) nicht so flächendeckend ausgeprägt ist, wie es angesichts der (fehlenden) Zufriedenheit angehender Lehrkräfte wünschenswert wäre.

Aufgrund der derzeitigen Datenlage kann die vorliegende Indikatorenskizze eine Reihe von Vernetzungsformen zwischen den Bildungsbereichen noch nicht erfassen. Zukünftig sind weitere Bereiche mit Scharnierfunktion wie das Praxissemester an Schulen im Rahmen des Lehramtsstudiums zu erfassen. Schon jetzt bietet die Skizze einen wertvollen Einblick in bereichsübergreifende Kooperationen und Ansatzpunkte für weitergehende Analysen. Diese erlauben die Identifikation von Schwachstellen in der Vernetzung und deren bereichsübergreifende Adressierung. In der Tabelle Ü3-2 sind weitere relevante Überschneidungsfelder aufgeführt, die ein Monitoring verdienen.

➤ **Tab. Ü3-2** Weitere relevante Überschneidungsfelder für die jeweiligen Bildungsbereiche

Bildungsbereiche	Überschneidungsfelder
Schule Hochschule	▪ Praxissemester von Studierenden ▪ Schulprojekte ▪ Forschungsk Kooperationen ▪ Lehrkräfte als Lehrbeauftragte / abgeordnete Lehrkräfte
Hochschule Lehrkräftebildung	▪ Schulinterne Fortbildungen ▪ Praktikumsbetreuung ▪ Forschung und Evaluation ▪ Curriculum-Entwicklung
Hochschule Außerschulische Bildung	▪ Fortbildungsangebot außerschulischer Anbieter ▪ Hochschulische Ausbildung außerschulischer Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ▪ Zertifikatskurse

Ausgewählte Ergebnisse

- Schwerpunkt auf Kooperationen zwischen Hochschulen und Schulen
- Verzahnungen auch zwischen Hochschulen und weiterführender Lehrkräftebildung
- Außerschulisches Bildungspersonal meist mit Hochschulabschluss



7.4 Ausblick

Bereits in den vier im Pilotmonitor separat behandelten Bereichen waren Leerstellen zu verzeichnen. Für den Versuch, die Verhältnisse in der politischen Bildung bereichsübergreifend zu betrachten, gilt dies noch mehr. Diese Leerstellen sind teilweise durch im Rahmen der Arbeit zum Piloten fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen bedingt, teilweise aber auch durch fehlende Daten. Die Potenziale, die die Schließung dieser Datenlücken bietet, macht die Gegenüberstellung der bereichsspezifischen Indikatoren in Tabelle 7-3 sichtbar. Zum Beispiel könnten Indikatoren zum Themenbereich Finanzen und Finanzströme in allen vier Bereichen – insbesondere im Fachvergleich – Aufschluss über den Stellenwert bzw. die jeweilige Ausstattung politischer Bildung geben. Aus Sicht der Autorinnen und Autoren liegt in einer bereichsübergreifenden Perspektive eine besondere Chance für bildungspolitisch steuerungsrelevante Erkenntnisse. Entsprechende Indikatoren sollten daher möglichst breit diskutiert und die notwendigen Grundlagen geschaffen werden, um diese im Rahmen einer wiederkehrenden Berichterstattung weiter entfalten zu können.

Literatur

- Breit, Gotthard (2016): Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht, Schwalbach a. Ts.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Verfügbar unter: www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 19.09.2024).
- Gökbudak, Mahir/Hedtke, Reinhold (2019): Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an all-gemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, Bielefeld. Verfügbar unter: www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-194577 (Zugriff: 07.09.2024).
- Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde, Wiesbaden.
- Johnson, Martin/Majewska, Dominika (2022): Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Research Report, Cambridge. Verfügbar unter: www.cambridge-assessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf (Zugriff: 07.09.2024).
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), Berlin. Verfügbar unter: www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2030 (Zugriff: 25.05.2024).
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Berlin. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (Zugriff: 21.05.2024).
- Mays, Anja/Hambauer, Verena (2016): Sozioökonomischer Status und politisches Engagement: Warum wir mehr politische Bildung in Kindheit und Jugend brauchen. In: Indes, Jg. 5, Nr. 4, S. 137–145.
- Najemnik, Nicole (2021): Erklärungsansätze für politische Partizipation – warum beteiligen sich Menschen (nicht)? In: Dies. (Hrsg.): Frauen im Feld kommunaler Politik. Eine qualitative Studie zu Beteiligungsbarrieren bei Online-Bürgerbeteiligung, Wiesbaden, S. 77–96.
- Overwien, Bernd (2016): Informelles Lernen und politische Bildung. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden, S. 399–412.
- Pritchett, Lant (2015): Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes, Oxford. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25446/oxford.21107410.v1> (Zugriff: 28.03.2025).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, Bonn. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff: 27.02.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023): Statistik der Studierenden, Wintersemester 2022/2023. Tabelle 21311-07: Deutsche und ausländische Studierende im Wintersemester 2022/2023 nach Fächergruppen und

Studienbereichen. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studieren-de-hochschulen-endg-2110410237005.html (Zugriff: 12.05.2024).

Wasenitz, Stella (2024): Gesellschaftswissenschaftliche Studentafeln der Bundesländer im Vergleich. Eine Systematisierung bildungsföderalistischer Heterogenität. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 24, Nr. 1, S. 84–98.

Reinhold Hedtke, Tim Engartner,
Monika Oberle, Hermann Josef Abs

8. Zusammenfassung

Der Pilotmonitor hat gezeigt, welche fachlichen, statistischen und strukturellen Bedingungen für ein regelmäßiges Monitoring der politischen Bildung in Deutschland mindestens erfüllt sein müssen. Die Diskussion der entwickelten Indikatoren dürfte deutlich gemacht haben, dass die Zukunft des Monitorings nicht nur in einer datenbasierten Bestandsaufnahme besteht, sondern auch Reflexionsanlässe für Fachakteure bietet und eine Grundlage für evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen schafft.

Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse aus den vier betrachteten Bildungsbereichen vorgestellt – dem Bereich der allgemein- und berufsbildenden Schulen, der Hochschule, der Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase sowie der außerschulischen politischen Bildung. Für diese Bereiche hat der Pilotmonitor *Gelegenheitsstrukturen* (z.B. räumliche Nähe zu politischen Bildungsangeboten, Qualifikationen der Lehrenden), *Bildungsprozesse* (z.B. Lernzeit für politische Bildung, Bildungsbeteiligung) und *Ergebnisse* (z.B. politisches Wissen und Engagement) untersucht. Dabei wurden entscheidungsrelevante Daten aufbereitet, zielgruppenspezifische Informationsbedarfe bedient und Datenlücken identifiziert, die es zu schließen gilt.

Schule

Nur die Schule erreicht beinahe alle Bürgerinnen und Bürger im Laufe ihrer Bildungsbiografie mit politischer Bildung, vor allem, aber nicht nur durch obligatorischen Unterricht im Ankerfach der politischen Bildung. Der Bildungsbereich ist daher strategisch bedeutend für die politischen Kompetenzen der Bevölkerung und begründet zugleich ein öffentliches Interesse an Daten. Der Pilotmonitor liefert mit zehn Indikatoren empirische Grundlagen, um den Schulbereich zu analysieren.

Den Rahmen für schulische politische Bildung stecken rechtliche, materielle und personelle Gelegenheitsstrukturen ab. Sie sind bildungspolitischen Entscheidungen unmittelbar zugänglich. Eckpunkte dieser Strukturen werden in den Indikatoren S1 bis S5 erfasst. Nur mittelbar können Bildungsprozesse und -ergebnisse politisch beeinflusst werden, hier haben Lehrkräfte und Schulleitungen größeren Einfluss. Die Indikatoren S6 bis S10 liefern Daten dazu – und verdeutlichen die Notwendigkeit, Datenlücken zu schließen.

Im Durchschnitt aller Bundesländer sehen die Stundentafeln zur Sekundarstufe I fünf Wochenstunden für das Ankerfach der politischen Bildung vor, während Expert/-innen zwölf Wochenstunden fordern (weiterführende

➤ Übersicht: Auswahl relevanter Befunde aus den Bildungsbereichen

Schule

- Der Zugang zu schulischer politischer Bildung ist nicht für alle gleich. Einschränkungen betreffen besonders Personen in stark fragmentierten, instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen mit hohem Risiko der Ausbildungslosigkeit.
- Daten zu einzelnen Ländern indizieren einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen dem Niveau politischen Wissens und sowohl dem kognitiven Anspruchsniveau der besuchten Schule wie auch und vor allem außerschulischen Faktoren wie Bildungsabschluss und kulturellem Kapital des Elternhauses sowie internationaler Herkunft.

Hochschule

- Die Zahl der Bachelorabschlüsse im Ankerfach der politischen Bildung nimmt zu, während die Abschlüsse, die für den Vorbereitungsdienst qualifizieren, je nach Schulform stagnieren oder rückläufig sind. Angesichts des Lehrkräftemangels und des hohen Anteils an fachfremd erteiltem Unterricht im Ankerfach sind diese Zahlen besorgniserregend.
- Politisch bildnerische Inhalte sind in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehramtsbildung unzureichend integriert. Politische Bildung wird in der allgemeinen Lehramtsausbildung nicht ausreichend berücksichtigt.

2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung

- Im Ankerfach der politischen Bildung erlebt der Quer- und Seiteneinstieg von Lehrkräften seit vielen Jahren einen Aufwärtstrend. Zugleich bleibt die Ausbildung im Vergleich zur regulären Lehrkräfteausbildung inhaltlich defizitär. Das lässt zunehmende Probleme mit der Unterrichtsqualität im Ankerfach erwarten.
- Beim Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im Ankerfach der politischen Bildung mangelt es an (inhaltlicher) Koordination: Während manche Themenbereiche (z.B. *Werte und Rechte* sowie *Soziales*) kaum zur Geltung kommen, sind andere (z.B. *Internationales*) überproportional repräsentiert.

Außerschulische Bildung

- Weitreichende Datenlücken und die Heterogenität der Kategoriensysteme erschweren die Vergleichbarkeit zwischen Trägern und im Zeitablauf. Eine trägerübergreifende, wiederholte Erhebung kann helfen, mehr systematische Orientierung zu erreichen.
- Dass Personen mit einem hohen Bildungsniveau an Veranstaltungen der politischen Bildung teilnehmen, ist fast dreimal so wahrscheinlich wie bei einem niedrigen Bildungsniveau. Trotz offener Angebote ist es bei weitem nicht erreicht, dass alle Bevölkerungsgruppen annähernd gleich an Bildung teilhaben.

Informationen in Indikator S4). Der studentenbasierte Anteil an der Unterrichtszeit liegt im Median bei 3,08 % deutlich hinter den Fächern *Geschichte* und *Geografie/Erdkunde* (siehe Indikator S4). Seine beiden Kennziffern Wochenstunden und Studentenquoten belegen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Wie eine Länderfallstudie offenlegt, bestehen große Differenzen zwischen den Schularten, wenn man vergleicht, wie umfangreich tatsächlich Politikunterricht erteilt und zu welchem Anteil dieser durch für das Fach ausgebildete Lehrkräfte gestaltet wird (siehe Indikator S6). Die Schulart mit dem niedrigsten Abschluss schneidet bei beiden Kriterien am schlechtesten ab. An Gymnasien ist die Situation hingegen deutlich besser.

Die Mehrheit der Bundesländer strebt offensichtlich einen eher egalitären Zugang zu politischer Bildung an. So sollen höhere Wochenstundenzahlen die Defizite bei Wissen, Kompetenz und Partizipation im Feld politischer Bildung an diejenigen Schularten ausgleichen, die vor allem von Lernenden aus sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus besucht werden (siehe Indikator S4). Trotzdem bleibt der Zugang zu politischer Bildung für Menschen eingeschränkt, die stark fragmentierte, instabile Bildungs- und Erwerbsverläufe erleben und mit einem hohen Risiko der Ausbildungslosigkeit belastet sind (siehe Indikator S2).

Es scheint nur bedingt zu gelingen, sozioökonomisch begründete Nachteile in der politischen Bildung zu kompensieren. Darauf deuten die Ergebnisse einer Zwei-Länder-Studie hin (siehe Indikator S9). Das erreichte Wissensniveau hängt mit Bildungsabschluss, Elternhaus, internationaler Herkunft und Anspruchsniveau der Schulart zusammen. Zum Teil spiegelt sich diese soziale Selektivität auch bei Partizipationsverhalten und -bereitschaft der Lernenden wider (siehe Indikator S10).

In demokratiepädagogischer Hinsicht zeichnet diese Studie beim offenen Sozialklima in Schule und schulischer Selbstverwaltung ein eher positives Bild; das gilt auch im europäischen Vergleich (siehe Indikator S7). Auch fachlich scheint die Unterrichtsgestaltung, insbesondere beim Umgang mit Kontroversität, auf der Höhe der europäischen Vergleichsgruppe zu sein (siehe Indikator S8).

Betrachtet man die Ergebnisse der Indikatoren zur politischen Bildung im Bereich Schule insgesamt, kann man Schlussfolgerungen für ein zukünftiges dauerhaftes Monitoring ziehen. Eine gravierende Datenlücke besteht etwa bei der Frage nach der Responsivität von Inhalten, Formaten und Umfang der geplanten und realisierten politischen Bildung gegenüber den Interessen der Lernenden. Auch ein Abgleich mit den intendierten und realisierten Curricula

könnte dazu beitragen, die inhaltliche Passung zu prüfen. Kaum Daten gibt es auch zur Frage, ob und wie Interessen der Lernenden in den Strukturen schulischer Selbstverwaltung und Selbstorganisation partizipativ artikuliert werden.

Datendefizite bestehen auch hinsichtlich der sozialen Selektivität schulischer politischer Bildung. Sinnvolle bildungspolitische Entscheidungen verlangen eine Datenbasis zu allen Bundesländern, die systematisch erschließt, wie politische Kompetenz und Partizipation mit sozialen Hintergründen, Bildungsverläufen, Biografien und weiteren Faktoren politischer Sozialisation zusammenhängen. Grundsätzlich sollte die politische Bildung in die Monitoringstrategie der Kultusministerkonferenz aufgenommen werden.

Die ersten, noch eher exemplarischen Untersuchungen zur Umsetzung politischer Vorgaben in der Schule deuten darauf hin, dass Steuerung und Steuerbarkeit des Systems Schule intensiver betrachtet werden sollten (S6). Dies gilt für die realen Unterrichtszeiten und eine demokratiefördernde Gestaltung der Schulkultur ebenso wie für das Verhältnis von intendierten zu realisierten Curricula.

Hochschule

Die elf Indikatoren des Pilotmonitors zur politischen Bildung an der Hochschule legen eine erste empirische Grundlage zur Analyse des Feldes. Trotz Datenlücken konnte eine deskriptive statistische Untersuchung realisiert werden, die Verbesserungsmaßnahmen vorschlagen kann und das Fach auch im Vergleich zu anderen Disziplinen verortet. Der Pilotmonitor geht damit einen ersten Schritt, die politische Bildung als Bestandteil der nationalen Bildungsberichterstattung zu erkunden sowie ihre Leistungen und Bedarfe stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken.

Die politische Bildung an Hochschulen umfasst sowohl formale als auch non-formale und informelle Lerngelegenheiten sowie die einschlägige Forschung zur politischen Bildung selbst. Der Fokus der professoralen Lehre und Forschung – zumindest der Lehrdeputate – liegt an Hochschulen überwiegend auf der schulischen politischen Bildung, während die außerschulische Bildung wenig Beachtung findet (weiterführende Informationen in Indikator H3). Dieses Ungleichgewicht kann nur ausgeglichen werden, wenn in Ausbildungsangebote für Multiplikator/-innen der außerschulischen politischen Bildung investiert wird.

Weitere Herausforderungen bestehen aufgrund uneinheitlicher struktureller Rahmenbedingungen an Hochschulen und in den Bundesländern. Die vielfältig bezeichneten Studiengänge variieren nicht nur hinsichtlich ihrer Abschlüsse (Staatsexamen vs. Bachelor- / Master-System), ihrer Angebotsdichte, insbesondere je nach angestrebter Lehrbefähigung, und ihrer Verfügbarkeit flexibler Teilzeitstudienoptionen (weiterführende Informationen in Indikator H2). Auch die fachwissenschaftlichen Profile unterscheiden sich zwischen den Bundesländern deutlich (weiterführende Informationen in Indikator H1). Diese Profile stärker aneinander anzugleichen, könnte zu mehr Chancengleichheit beim Zugang und zur Qualitätssicherung beitragen. Offensichtlich verbauen außerdem soziodemografische Hürden den Zugang zum Lehramtsstudium im Ankerfach der politischen Bildung: Insgesamt ist der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund im Lehramt für das Ankerfach unterrepräsentiert im Vergleich zum Bevölkerungsanteil und konzentriert sich zudem mehr auf das Lehramt für die Sekundarstufe I. Ebenso sind Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern eher in der Sekundarstufe I und im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II vertreten (weiterführende Informationen in Indikator H8). Diese Befunde legen Fördermaßnahmen nahe, die strukturell benachteiligte Gruppen an der Hochschule und in der Lehramtsausbildung in höherer Zahl einbinden und besser unterstützen können.

Obwohl politische Bildung als zentrale Querschnittsaufgabe an Schulen verankert ist, wird sie in der allgemeinen Lehramtsausbildung bislang nur unzureichend berücksichtigt. Politikdidaktische Inhalte sind bisher in unbefriedigender Weise in bildungswissenschaftliche Studiengänge integriert (siehe Indikator H5) – was besonders vor dem Hintergrund des hohen Anteils fachfremden Unterrichts in der schulischen politischen Bildung problematisch ist. Unbedingt notwendig ist daher eine stärkere curriculare Verankerung politischer Bildung, die sowohl die Qualität der Lehramtsausbildung sichert als auch die Vergleichbarkeit zwischen Hochschulen fördert.

Die Analysen des Hochschulbereichs haben weiter ergeben, dass die Zahl der Abschlüsse, die für den Vorbereitungsdienst im Ankerfach der politischen Bildung qualifizieren, seit Jahren stagniert oder sinkt, abhängig von der angestrebten Schulform (weiterführende Informationen in Indikator H10). Belastbare Aussagen zum tatsächlichen Bedarf an Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung sind jedoch aufgrund nicht vorhandener Daten unmöglich. Weiter fehlen umfassende Daten zu Studiengängen, die außerschulische politische Bildner/-innen ausbilden, sowie zu non-formalen und informellen

Bildungsangeboten. Auch sollte eine datenbasierte Berichterstattung mittelfristig nicht nur Gelegenheitsstrukturen, sondern auch Prozess- und Wirkungsebenen stärker in Betracht ziehen, um besser zu verstehen, wie Lehrinhalte umgesetzt werden und wie effektiv bestehende Bemühungen sind.

Zweite und dritte Phase der Lehrkräfteausbildung

Resümiert man die Ergebnisse der zwölf Indikatoren zur politischen Bildung in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung, so lässt sich begründen, dass ein langfristiges Monitoring der politischen Bildung in diesem Bereich zum einen möglich und zum anderen zwingend notwendig ist. Bereits auf Basis der im Pilotmonitor entwickelten Indikatoren lassen sich eindeutige Rückschlüsse zur Situation der Lehrkräftebildung in der politischen Bildung sowie zu möglichen Handlungsoptionen ziehen. Neben der bereichsspezifischen Perspektive erweist sich auch der bereichsübergreifende Ansatz als zielführend. Etwa deutet der Indikator LA4 – *Verlauf des Vorbereitungsdienstes bei den angehenden Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung* am Beispiel NRW anhand der Gegenüberstellung von Daten zu Neueinstiegen in den Vorbereitungsdienst mit Daten zu Abbrüchen und Abschlüssen darauf hin, dass es im größten Bundesland an künftigen Lehrkräften im Ankerfach der politischen Bildung mangelt. Zugleich können diese Befunde nur dann aussagekräftig kontextualisiert werden, wenn sie einerseits durch Befunde zu fachfremd erteiltem Unterricht, Unterrichtsausfall und Studienabschlüssen bzw. -abbrüchen aus den Bereichen Schule und Hochschule validiert und andererseits über Daten zu benötigten Lehrkräften an den Schulen hinsichtlich ihrer Relevanz eingeordnet werden. Ein ähnliches Bild besteht mit Blick auf die Inhalte. So wird beispielsweise der Themenbereich *Demokratie* in Ausbildungscurricula für die gymnasialen Schularten ausführlicher behandelt als in Curricula für nicht-gymnasiale Schularten, bei denen wiederum der Themenbereich *Diversität* im Vordergrund steht. Abschließend kann allerdings nur über alle vier Bildungsbereiche hinweg beurteilt werden, ob es tatsächlich inhaltliche Leerstellen gibt und ob adressatenorientiert gearbeitet werden kann. Und schließlich ist auch für die Inhalte der Lehrkräftebildung entscheidend, wie die Erwartungen der Schüler/-innen aussehen.

Mit Blick auf die Lehrkräftebildung lassen sich gegenwärtig weder die Angebotsqualität noch der Stellenwert des Ankerfachs der politischen Bildung auf einer tragfähigen empirischen Basis beurteilen. Auf der Ebene der

Gelegenheitsstrukturen und Prozesse sind zwar grundsätzlich viele Daten frei zugänglich oder mittels Anfragen zu gewinnen. Gleichwohl fehlt für die Aus- wie für die Fortbildung der Lehrkräfte vielfach eine eindeutige Differenzierung nach Unterrichtsfächern bzw. Domänen, die aber für einen Vergleich des Stellenwertes erforderlich ist. Überdies mangelt es an empirischen Dokumentationen darüber, inwiefern die theoretisch gegebenen fachlichen und pädagogischen Anforderungen tatsächlich umgesetzt werden. Einschlägig ist dazu unter anderem Indikator LA1 – *Umfang des Vorbereitungsdienstes im Ankerfach der politischen Bildung*. Bezüglich des bedarfsdeckenden Unterrichts ist zwar festgeschrieben, dass sich dieser gleichmäßig auf die belegten Unterrichtsfächer verteilen soll. Die tatsächlichen Proportionen können jedoch aufgrund von schulischen Mangelsituationen – zuvorderst aufgrund fehlender Fachlehrkräfte – abweichen und werden nicht dokumentiert. Es werden kaum Daten zu Ergebnissen erhoben oder bereitgestellt – insbesondere fehlen Evaluationen von Bildungsangeboten durch die Teilnehmenden. Die Responsivität der Angebote kann so nicht systematisch geprüft werden, was generell die Qualitätsentwicklung schwächt.

Letztlich begründen auch diese Desiderate, wie notwendig ein koordiniertes Monitoring in der Lehrkräftebildung ist, sie stellen aber zugleich eine Herausforderung und Bedingung für deren Zukunft dar. Um mittel- und langfristig ein Monitoring zu etablieren, ist es zwingend erforderlich, überfachlich an der Inhaltsqualität sowie an der organisatorischen Koordinierung durch die verantwortlichen Ministerien, die Aus- und Fortbildungsstätten und die Schulen zu arbeiten. Nur so lässt sich phasen- und bereichsübergreifende Kohärenz gewinnen. Im Bereich der Ausbildung sollte insbesondere die fachliche Differenzierung von Daten im Fokus stehen. Auf Fortbildungsebene sind mehr Prozessdaten zu erheben sowie eine stärkere Responsivität herzustellen – gerade auch unter dem Vorzeichen der Adressatenorientierung. Um dies zu erreichen, müssen verantwortliche Behörden und Ministerien eingebunden und um Unterstützung ersucht sowie ein engmaschiger Austausch zwischen den Bereichen initiiert werden.

Außerschulische politische Bildung

Außerschulische politische Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung hat das Potenzial, Menschen über lebenslange Lernprozesse zu erreichen, formale Bildungsprozesse zu flankieren oder mangelnde formale Bildungsgelegenheiten zu kompensieren. Die Vielfalt an Akteuren und Ansätzen in diesem Bildungsbereich nötigt allerdings zu einer systematischen Eingrenzung, um für ein Monitoring einen bestimmaren Gegenstand zu gewinnen. Der Pilotmonitor wählt deshalb zwei Zugänge aus: die Analyse von zehn Gruppen an Kernakteuren und die Untersuchung öffentlicher Fördermittel auf Bundes- und Länderebene.

Tatsächlich bestätigt der Pilotmonitor die Vermutung, dass weitreichende Lücken in der Datenlandschaft klaffen und die greifbaren Daten äußerst heterogen strukturiert sind. Folge ist, dass zwischen Trägern und chronologisch nur schwer Vergleiche angestellt werden können. Erforderlich sind einheitlichere Kategorien zur Datenerfassung sowie ergänzende wiederkehrende Erhebungen. Auch unterstreichen die Ergebnisse den Mehrwert eines bereichsübergreifenden Monitorings, etwa wenn man Brücken zur Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals schlagen möchte, die mangelnde Egalität der Zielgruppenerreichung analysiert oder nach Formen der Kooperation von (hoch-)schulischer und außerschulischer politischer Bildung sucht.

Auch die Einblicke der zwölf Indikatoren in die außerschulische politische Bildung orientieren sich an der Trias der Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse. Indikator A3 belegt als *Gelegenheitsstruktur* die zentrale Rolle staatlicher Förderung für die Kernakteure der außerschulischen politischen Bildung, während die Indikatoren A1 und A2 die Struktur und Schwerpunkte öffentlicher Fördermittel auf Bundes- und Länderebene skizzieren. Typisch ist die große Vielfalt an Förderansätzen und die geringe oder bedingte Transparenz der öffentlichen Haushaltspläne. Beides erschwert es, die öffentlichen Mittel detailliert zu analysieren und den genauen Förderumfang einzuschätzen. Dennoch lassen sich Trends und Folgen von Regierungswechseln ausmachen. Die Indikatoren A4 und A5 beleuchten die regional variierende Dichte von Akteuren und Bildungsräumen in Deutschland, während A6 Einblicke in die Ausbildung und Beschäftigungsverhältnisse politischer Bildner/-innen gewährt.

Die Indikatoren zu Umfang und Nutzung (A7), Formaten (A8) und Themen (A9) sowie Zielgruppen (A10) und Teilnehmenden (A11) beleuchten *Prozesse* der außerschulischen politischen Bildung. Aus der Analyse von Daten

ausgewählter Träger geht hervor, dass die Anzahl von Veranstaltungsstunden und die Kursteilnahme während der Covid-19-Pandemie stark zurückgingen, wobei Umfang und Entwicklung regional variierten (A7). Die Pandemie hat auch im Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung einen Digitalisierungsschub der Bildungsformate provoziert (A8). Bildungsangebote haben Themenbereiche wie grundlegende Demokratiefragen oder internationale Beziehungen sowie aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie den Krieg in der Ukraine oder die Covid-19-Pandemie zeitnah aufgegriffen. Hingegen machen die untersuchten Träger eher selten Angebote, die sich thematisch mit Fragen der Wirtschafts- und Finanzpolitik befassen (A9). Auch hier erschweren allerdings unterschiedliche, teilweise wenig ausdifferenzierte Kategoriensysteme die trägerübergreifende Analyse erheblich. Die Entwicklung einheitlicher Kategorien könnte den Überblick über die adressierten Themen erleichtern und helfen, auf Leerstellen und Konjunkturen zu reagieren.

Nur wenige Träger veröffentlichen Angaben zu den soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden (A11). Die für den Pilotmonitor organisierte repräsentative Befragung der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland ergibt, dass Faktoren wie Geschlecht, Alter, Bildungsniveau sowie politisches Interesse und politische Orientierung die Teilnahme an Veranstaltungen der politischen Bildung beeinflussen. So ist bei Personen mit hohem Bildungsniveau die Wahrscheinlichkeit, dass sie an Veranstaltungen der politischen Bildung teilnehmen, fast dreimal so hoch wie bei Personen mit niedrigem Bildungsniveau. Ergänzt werden diese Befunde durch Daten zu Zielgruppen der Träger (A10). Auch wenn viele Bildungsangebote offen gestaltet sind, könnte eine gezieltere Ausrichtung auf unterrepräsentierte Gruppen die Egalität der Teilhabe an außerschulischer politischer Bildung erhöhen.

Zu den *Ergebnissen* der außerschulischen politischen Bildung liegen bisher nur wenig belastbare Daten vor, auf denen ein wiederkehrendes Monitoring basieren könnte. Indikator A12 informiert u.a. über die Bewertung der vom Land Nordrhein-Westfalen geförderten Veranstaltungen der anerkannten Einrichtungen politischer Bildung durch die Teilnehmenden. Dabei zeigt sich, dass die Bewertungen der subjektiven Lerneffekte und des wahrgenommenen Nutzens der besuchten Veranstaltungen relativ stabil sind, wobei Kurzveranstaltungen und digitale Formate vergleichsweise schwächer bewertet werden. Grundsätzlich gewährleistet die freiwillige Teilnahme eine gewisse Responsivität der Angebote hinsichtlich der Teilnehmerinteressen, über die Interessen

und Motive der Nicht-Teilnehmenden ist jedoch wenig bekannt. Ein künftiges Monitoring sollte daher nicht nur weitere Akteursgruppen untersuchen, sondern auch Anstrengungen unternehmen, um die Interessen der bisher nicht erreichten Personen in Erfahrung zu bringen.

Vernetzungen der vier Bildungsbereiche

An vielen Stellen sind die vier Bildungsbereiche inhaltlich, organisatorisch und personell miteinander verwoben. Einige Indikatoren des Pilotmonitors belegen die Bedeutung von Wechselwirkungen sowohl aus der Sicht der einzelnen Bereiche als auch in bereichsübergreifender Perspektive (Kapitel 7). Der Pilotmonitor skizziert darüber hinaus drei integrative Indikatoren, die das Potenzial einer übergreifenden Betrachtung exemplarisch verdeutlichen sollen. Der Indikator Ü1 erfasst die Fachbezeichnungen für politische Bildung in Schule, Hochschule und Vorbereitungsdienst für das Lehramt. Die Daten dokumentieren eine hohe Diversität und einen Mangel an kohärenten Fachbezeichnungen. Als bildungspolitische Aufgabe liegt es daher nahe, eine konsistentere Struktur anzustreben.

Ein weiterer Indikator vergleicht die Themenfelder der Angebote politischer Bildung in den vier Bereichen (Ü2). So lassen sich thematische Profile in der Ausbildung des Bildungspersonals sowie in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung beschreiben. Die Daten erlauben, die Angemessenheit der übergreifenden Themenstruktur zu reflektieren und sie gegebenenfalls anzupassen. Die vergleichende Analyse für Schule und außerschulische Bildung kann offenlegen, welche Themenprofile das Angebot zur politischen Bildung der Bevölkerung prägen, und prüfen, ob es systematische Lücken gibt. Dies kann eine Grundlage für Entscheidungsträger/-innen in Politik, Administration und Bildungseinrichtungen bieten, um Institutionen und Lebensphasen verbindende Maßnahmen zur Gestaltung der inhaltlichen Dimension politischer Bildung zu entwickeln. Allerdings bestehen hier noch erhebliche Datenlücken, die es perspektivisch zu schließen gilt.

Schließlich skizziert der Pilotmonitor einen Indikator, der die Verknüpfungen zwischen Hochschule und anderen Bildungsbereichen darstellt (Ü3). Er erfasst die berufsbioграфischen Bezüge des professoralen Personals der politischen Bildung zur Schule, die Kooperation zwischen den Bildungsbereichen, die wahrgenommene Passung von Studium und Vorbereitungsdienst sowie die

Qualifikation des Personals in der außerschulischen Bildung. Zu diesen Komponenten kann man weitere Formen der Verknüpfung der vier Bildungsbereiche hinzufügen, etwa das Praxissemester von Lehramtsstudierenden, hochschulische Fortbildung für Lehrkräfte und außerschulisches Bildungspersonal oder die Abordnung von Lehrkräften aus der Schule an die Hochschule. Auch hier erschweren die derzeitigen Datendefizite bereichsübergreifende Abstimmungsprozesse, die eine wirksame(re) Kooperation zwischen den vier Bereichen ermöglichen würden.

Insgesamt macht der Pilotmonitor deutlich, dass die bereichsübergreifende Betrachtung besondere Chancen bietet, entscheidungsrelevante Befunde mit hohem Synergiepotenzial für die politische Bildung zu generieren. Eine regelmäßige Berichterstattung zur politischen Bildung sollte deshalb besonderen Wert auf vernetzende, d. h. bereichsübergreifende Indikatoren legen.

Hermann Josef Abs, Monika Oberle,
Tim Engartner, Reinhold Hedtke

9. Perspektiven

Eine kontinuierliche datenbasierte und bereichsübergreifende Berichterstattung ermöglicht es, die öffentliche Aufmerksamkeit für das Feld der politischen Bildung zu stärken und seine politische Sichtbarkeit zu erhöhen. Außerdem kann sie dazu beitragen, die Vielfalt der Bildungsangebote systematisch zu erfassen, mittel- und langfristige Entwicklungen aufzuzeigen sowie Handlungsoptionen für die strategische Weiterentwicklung politischer Bildung zu identifizieren. Überdies lassen sich durch eine solche Berichterstattung bestehende Daten-defizite sichtbar machen und Impulse für eine ebenso konsistente wie breite Datengenerierung setzen. Dadurch würde die Anschlussfähigkeit an die bestehende Bildungsberichterstattung kontinuierlich erhöht. Nicht zuletzt dient ein Monitoring der politischen Bildung als Referenzpunkt für vertiefende Studien, die eine dynamische Entwicklung des Feldes befördern können.

Ein erster Schritt in diese Richtung ist der vorliegende Pilotmonitor, der eine Grundlage bietet, um die Machbarkeit und die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten einer wiederkehrenden Berichterstattung zu erproben. Es wird dokumentiert, welche Datenaufbereitung und Indikatorisierung ein interdisziplinäres Team in einem ersten Angang leisten konnte. Neben den gewonnenen Erkenntnissen hebt der Pilotmonitor auch erhebliche Leerstellen in der Indikatorisierung sowie der Datenerhebung und -zugänglichkeit hervor. Er liefert somit Hinweise, wie die Datenbasis für zukünftige Analysen erweitert und verbessert werden kann. Beispielsweise könnten detaillierte Daten zum tatsächlichen Bedarf an Lehrkräften für das Ankerfach der politischen Bildung an unterschiedlichen Schularten dazu beitragen, gezieltere Strategien zur Studierendengewinnung und Studienbegleitung zu entwickeln. Darüber hinaus könnten präziser ausgewiesene Daten zur Finanzierung der (außerschulischen) politischen Bildung bessere Ausgangsbedingungen schaffen, um die Ressourcenzuweisung bedarfsorientierter zu gestalten und künftige Planungen zu erleichtern. Eine langfristig etablierte und wiederkehrende datengestützte Berichterstattung, kombiniert mit der Verwendung umfassenderer Daten, kann wertvolle Einblicke in zeitliche Entwicklungen geben, Verschiebungen in der Angebotsstruktur und Potenziale ausmachen und auch empirisch fundierte Handlungsansätze liefern, um die identifizierten Bedarfe zu adressieren.

Mit Abschluss des Pilotmonitors könnte indes auch der Eindruck entstehen, dass die noch bestehenden Leerstellen aufschlussreicher sind als die bereits sichtbaren Befunde – ein Gedanke, der in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine lange Tradition hat. Allerdings beschreiben die Leerstellen, die

im Pilotmonitor benannt wurden, weniger Verhältnisse, die einer Indikatorisierung prinzipiell unzugänglich sind. Vielmehr bezeichnen sie Gegenstände, die durch zusätzliche wissenschaftliche Arbeit erschließbar sind und denen eine nachweisbare Bedeutung für die politische Bildung zukommt. Der Pilotmonitor wurde in dem Bewusstsein verfasst, dass Auswahl und Aussagekraft von Indikatoren stets mit Grenzen der Operationalisierung und Verfügbarkeit von Daten einhergehen. Das Bewusstsein für diese Limitationen ist eine grundlegende Voraussetzung jedes Monitorings und erfordert auch künftig eine kontinuierliche Weiterentwicklung. Gleichwohl wäre es nicht zielführend, vor dem Hintergrund transparenter methodischer Grenzen gänzlich auf die Potenziale eines evidenzbasierten Überblicks zur politischen Bildung zu verzichten. Denn eine Reflexion politischer Bildung, die nicht den Versuch unternimmt, die Wirklichkeit ihrer Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse zunehmend besser empirisch zu erfassen, würde wohl an diskursivem Einfluss im politischen Raum verlieren.

Fordert man Ressourcen für die politische Bildung allein über den Anspruch ein, dass sie einen Beitrag zur Krisenprävention oder -bewältigung leistet, erweist sich dies auf Dauer als wenig tragfähig. Zudem löst dies wesentliche Bestandteile des professionellen Selbstverständnisses nicht hinreichend ein, nämlich politische Urteilsbildung zu fördern und zur Emanzipation von politischen Ideologien beizutragen. Daher gilt es, den Blick darauf zu richten, gegenwärtige Leerstellen des Monitorings künftig möglichst empirisch fundiert zu erschließen. Nur so kann eine Berichterstattung zur politischen Bildung noch besser darüber Aufschluss geben, inwiefern sie mit ihren konkreten Formen der Institutionalisierung und Professionalisierung zu den von ihr angestrebten Zielen beiträgt. Auf dieser Grundlage kann die politische Bildung nachhaltig in den Wettbewerb um finanzielle, personelle und institutionelle Ressourcen im Bildungssystem eintreten.

Im Zuge der zukünftigen Erweiterung der Datenbasis ist es von Bedeutung, den Fokus des Monitorings verstärkt über die Institutionalisierungen hinaus auf die Prozessebene zu legen. Auch zusätzliche Erhebungen auf der Ergebnisebene sind erforderlich, um besser zu verstehen, wie effektiv die bisherigen Bemühungen im Feld sind und wie künftige Maßnahmen zielgerichtet angepasst oder erweitert werden können. Ein besonderer Schwerpunkt auf die Perspektive der Adressat/-innen politischer Bildung stellt dabei sicher, dass die Berichterstattung praxisnah und an den wahrgenommenen Bedürfnissen der Lernenden – und damit der Bürger/-innen – ausgerichtet ist.

Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Akteur/-innen im Bereich der politischen Bildung – einschließlich Adressat/-innen sowie Personen aus der Fachpraxis, der Wissenschaft und Bildungspolitik – kann der vorliegende Pilotmonitor kontinuierlich und gezielt entlang der Bedürfnisse der verschiedenen Stakeholder und im konstruktiven Austausch mit allen Beteiligten weiterentwickelt werden.

Glossar und Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Kurzbezeichnungen der Bundesländer

- BW: Baden-Württemberg
- BY: Bayern
- BE: Berlin
- BB: Brandenburg
- HB: Bremen
- HH: Hamburg
- HE: Hessen
- MV: Mecklenburg-Vorpommern
- NI: Niedersachsen
- NW: Nordrhein-Westfalen
- RP: Rheinland-Pfalz
- SL: Saarland
- SN: Sachsen
- ST: Sachsen-Anhalt
- SH: Schleswig-Holstein
- TH: Thüringen

Schularten

- BBS: Berufliche Schulen
- GS: Grundschule
- GYM: Gymnasium
- HS: Hauptschule
- IGS: Integrierte Gesamtschule
- MB: Schularten mit mehreren Bildungsgängen

- OS: Schulartunabhängige Orientierungsstufe
- RS: Realschule
- SP: Sonderpädagogische Schulformen

Institutionen und Organisationen

- BAföG: Bundesausbildungsförderungsgesetz
- bpb: Bundeszentrale für politische Bildung
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- DIPF: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
- DJI: Deutsches Jugendinstitut
- EACEA: Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)
- EU: Europäische Union
- HRK: Hochschulrektorenkonferenz
- IDD: Institut für Didaktik der Demokratie
- IQ M-V: Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern
- IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
- IQSH: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein
- KMK: Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister/-innen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
- LI: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
- LifBi: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe
- LISA: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
- LSS: Landesinstitut für Schule Bremen
- MBB: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
- OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- SAF: Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte
- SHIBB: Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung
- SWK: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz.
- ZfsL: Zentren für schulpraktische Lehrerbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Sonstige Abkürzungen und Akronyme

- ECTS: European Credit Transfer System
- ICCS: International Civic and Citizenship Education Study
- IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
- NEPS: Nationales Bildungspanel (National Educational Panel Study)
- PISA: Programme for International Student Assessment
- Sek I: Sekundarstufe I
- Sek II: Sekundarstufe I
- SGB: Sozialgesetzbuch
- TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

Glossar

Begriff	Erläuterung
Bildungsbereich	Das Pilotmonitoring im Rahmen der Machbarkeitsstudie differenziert vier Bildungsbereiche: (1) allgemein- und berufsbildende Schule, (2) Hochschule, (3) Lehrkräftebildung in der zweiten und dritten Phase sowie (4) außerschulische politische Bildung als zentrale Bereiche des deutschen Bildungssystems, in denen politische Bildung angeboten wird und professionelle politische Bildner/-innen qualifiziert werden. Zwischen diesen Bereichen bestehen Interdependenzen, die in einer zukünftigen datengestützten, regelmäßigen Berichterstattung verstärkt sichtbar werden sollen.
Ergebnisse	Unter dem Konzept <i>Ergebnisse</i> werden Informationen in den Blick genommen, die etwas über die erzielten Wirkungen von Bildungsangeboten aussagen. Dazu gehören zum Beispiel ein Wissenszuwachs, eine Stärkung der Partizipationsbereitschaft oder realisierte Partizipation. Aber auch eine nachhaltige freiwillige Teilnahme oder der Erwerb von formalen Qualifikationen zur politischen Bildung können als Wirkung bzw. Effekt eines Bildungsangebots betrachtet werden.
Formale Bildung	„Formale Bildung findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt, wird zertifiziert und führt zu staatlich anerkannten Abschlüssen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022: VII). Sie umfasst u. a. Schulen, das duale System der Berufsausbildung, die Hochschulen und die abschlussbezogene Fortbildung (z. B. Meister/-in) (Eurostat 2006: 13).
Gelegenheitsstrukturen	Unter dem Konzept <i>Gelegenheitsstrukturen</i> wurde nach aussagekräftigen Informationen zu institutionellen, organisationalen und personellen Voraussetzungen für die Erstellung und Erbringung von Angeboten gesucht. Dies sind z. B. Angaben zur Finanzierung, zur räumlichen Verteilung von Trägern und Angeboten oder zur formalen Qualifikation der Lehrenden.

Begriff	Erläuterung
Indikator	Indikatoren bezeichnen messbare Größen, die als repräsentativ für komplexe, oft mehrdimensionale Strukturen angesehen werden und von denen ein klarer und verständlicher Überblick über den Zustand einer Qualität erwartet wird. Indikatoren basieren auf einer konzeptionellen Grundlage und einer möglichst soliden empirischen Basis. Sie werden meist als spezifische Kombination oder Sammlung statistischer Kennziffern dargestellt. Darüber hinaus sind Indikatoren handlungsrelevant und anwendungsbezogen, indem sie ein Bild von aktuellen oder potenziellen Problemen vermitteln. Um diesem Zweck zu dienen, müssen Indikatoren – in Anlehnung an das DIPF (2007) – nachfolgende Qualitätskriterien erfüllen: ▪ Sie werden regelmäßig erhoben, um Änderungen im Zeitverlauf aufzuzeigen. ▪ Sie enthalten objektive oder objektivierte, zuverlässige und gültige Informationen. ▪ Sie stellen eine gezielte Auswahl, Transformation und Kombination von Daten dar, die normative und definitorische Bezüge erfordern. ▪ Sie sollten untereinander Querverbindungen ermöglichen, um vertiefte Einblicke in den Zustand eines beschriebenen Systems zu ermöglichen.
Informelles Lernen	„Informelles Lernen wird als nichtdidaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen begriffen, das von den Lernenden nicht immer bewusst als Erweiterung ihrer Kompetenzen, ihres Wissens und Könnens wahrgenommen wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022: VIII).
Kennziffer	Indikatoren setzen sich in der Regel aus einer oder mehreren statistischen Kennziffern zusammen. Statistische Kennziffern speisen sich dabei dem DIPF folgend aus einer Vielfalt möglicher Werte und reichen von Gruppengrößen bis hin zu Quoten oder Prozentanteilen. Um von den Kennziffern zu aussagekräftigeren Indikatoren zu gelangen, ist daher die formale Verknüpfung von Basisdaten (z. B. Zahl der Hauptschulabschlüsse) mit Hintergrundvariablen (z. B. Bildungsabschluss nach Geschlecht) und Referenzdaten der Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Finanzstatistik (z. B. gleichaltrige Wohnbevölkerung) entscheidend (DIPF 2007: 37).

Begriff	Erläuterung
Monitoring	Monitoring beschreibt einen kontinuierlichen, wiederkehrenden Prozess der Datenerfassung und -beobachtung, um Entwicklungen innerhalb eines Politikfeldes oder Programms zu verfolgen. Dabei steht im Mittelpunkt, verschiedene Einheiten innerhalb eines definierten zeitlichen und institutionellen Rahmens zu vergleichen, um Veränderungen und Trends zu identifizieren. In Abgrenzung zur Evaluation, in der der Blick auf einzelne Institutionen oder Maßnahmen gerichtet ist, liegt der Fokus des Monitorings auf übergeordneten politischen Programmen oder Politikfeldern als Ganzes. Durch das Monitoring können wertvolle Informationen gewonnen werden, die es ermöglichen, den Fortschritt und die Dynamik in einem Bereich zu verstehen und darauf basierend fundierte Entscheidungen zu treffen.
Non-formale Bildung	Non-formale Bildung umfasst Bildungsprozesse, die in verschiedenen Lernumgebungen sowohl innerhalb als auch außerhalb staatlicher oder staatlich anerkannter Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen ablaufen, jedoch nicht auf den Erwerb eines formell anerkannten Abschlusses abzielen.
Prozesse	Das Konzept <i>Prozesse</i> beinhaltet Daten zur Nutzung von Angeboten durch die intendierten Zielgruppen politischer Bildung, zur Beachtung von professionellen Standards durch politisch Bildende, zur Angebotsqualität und zur Gestaltung sowie Durchführung von Evaluationen.
Ressourcen	Unter dem Begriff <i>Ressourcen</i> werden Finanzmittel- und Personalressourcen sowie Vor- und Unterstützungsleistungen wie Lehrpläne / Leitfäden, KMK-Vorgaben und weitere gesammelt.
Trägerschaft	Bildungseinrichtungen können unter öffentlicher oder privater Trägerschaft stehen und dabei gemeinnützig oder kommerziell ausgerichtet sein. Öffentliche Einrichtungen werden hauptsächlich von Kommunen getragen, aber auch von den Bundesländern und in seltenen Fällen vom Bund. Zu privaten Trägern hingegen gehören Vereine, Verbände, Gesellschaften, kirchliche Organisationen, Unternehmen und Privatpersonen. Auch Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft unterliegen der staatlichen Aufsicht und können gemäß den Regelungen der jeweiligen Länder öffentliche Finanzmittel erhalten.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld. Verfügbar unter: doi.org/10.3278/6001820hw.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2007): Das weiterentwickelte Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung, Berlin / Frankfurt a. M. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/indikatorenkonzept.pdf>.
- Eurostat (2006): Classification of learning activities – Manual. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5896961/KS-BF-06-002-EN.PDF.pdf/387706bc-ee7a-454e-98b6-744c4b8a7c64?t=1414781358000>.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Hermann Josef Abs leitet die Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkt: Empirische Analyse pädagogischer Programme angesichts aktueller Herausforderungen von Demokratie.

Prof. Dr. Tim Engartner ist Professor für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln und Vorstandsmitglied im Interdisziplinären Zentrum für empirische Lehrer*innen- und Unterrichtsforschung (IZEF). Er forscht u. a. zu Konzeptionen, Paradigmen und Curricula sozialwissenschaftlicher Bildung.

Patrik Geloneck ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er forscht zur schulischen und außerschulischen politischen Bildung.

Prof. Dr. Reinhold Hedtke ist Professor em. an der Bielefelder Fakultät für Soziologie. Forschungsschwerpunkte: Theorie der sozialwissenschaftlichen und sozioökonomischen Bildung, empirische Analyse schulischer politischer Bildung, neopragmatistische Ansätze.

Marie Jeanne Marleen Heijens ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Sie forscht und promoviert zur politischen Bildung in der Lehrkräftefortbildung.

Dr. Simon Niklas Hellmich ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind die politische und die ökonomische Bildung.

Valeriia Hulkovych ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung der Universität Hildesheim. Sie promoviert zu Zugehörigkeitskonstruktionen schottischer Lehrkräfte und deren Vermittlung im Unterricht.

Lucy Patricia Huschle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Educational Research and Schooling an der Universität Duisburg-Essen. Sie promoviert zu Kompetenzen der digitalen politischen Bildung.

Prof. Dr. Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie widmet sich u. a. der empirischen Lehr-Lern-Forschung zur (schulischen und außerschulischen) politischen Bildung.

Dr. Louise Ohlig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie forscht zu Bildung im Globalen Süden und entwicklungspolitischer Bildung.

Stella Wasenitz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Sie forscht und promoviert zur Entwicklung sozialwissenschaftlicher Curricula in Deutschland.

Pilotmonitor politische Bildung

Eine funktionierende Demokratie braucht politische Bildung. In Zeiten fundamentaler Umbrüche gilt dies mehr denn je. Bislang fehlt es jedoch an belastbaren Daten zu Strukturen, Prozessen und Ergebnissen. Der *Pilotmonitor politische Bildung* schlägt vor, wie diese Lücke geschlossen werden kann. Er analysiert vielfältige Datenquellen und entwickelt exemplarische Indikatoren zu den vier Bereichen Schule, Hochschule, Lehrkräftebildung der zweiten und dritten Phase sowie außerschulische Bildung. Datendefizite werden benannt sowie Chancen und Grenzen einer datengestützten regelmäßigen Berichterstattung zur politischen Bildung für Forschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis diskutiert.