conflict & communication online, Vol. 19, No. 1+2, 2020
www.cco.regener-online.de
ISSN 1618-0747

Wolfgang Frindte, Stephanie Wohlt & Kirsten Richter

Gemeinsam Demokratie lernen - Einstellungen von Jugendlichen zur Demokratie und politischen Partizipation

Abstract: In this paper we present central variables and selected results of a standardized survey study, which was conducted in 2018. The survey is part of a project funded by the German Federal Ministry of Education and Research. Participants were 2.112 adolescents (54,1% female) ranging in age from 14 to 19 years. The aim of the project is to analyze the attitudes towards democracy and democratic participation as well as possible causes and influencing factors. The findings indicate democracy-friendly conditions in family-life and teaching as important preconditions for motivating young people to engage in a range of political activities.

Kurzfassung: Vorgestellt werden ausgewählte Ergebnisse einer standardisierten Befragung, die 2018 im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts mit 2.112 Jugendlichen zwischen 14 bis 19 Jahren (54,1% weiblich) aus Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und aus sogenannten Schulpreisschulen durchgeführt wurde. Ziel des Projekts ist die Erfassung von Einstellungen zu Demokratie und politischer Partizipation der Jugendlichen sowie die Analyse von möglichen Ursachen und Einflussfaktoren ihrer Einstellungen. Die Befunde machen darauf aufmerksam, dass demokratiefreundliche sowie demokratiepraktizierende Familien- und Unterrichtsbedingungen wichtige Voraussetzungen sind, um Jugendliche zu motivieren, sich politisch zu engagieren und an demokratischen Aktivitäten zu beteiligen.

1. Zielsetzungen

Die im Folgenden vorgestellte Studie (im Weiteren: Studie Interkulturelle Erziehung 2, kurz: SIE2) ist Teil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen (ViDem) des Fördervereins Demokratisch Handeln e.V. Dabei handelt es sich um ein Qualifizierungsprogramm für Inklusion und Demokratie. In diesem schulpraktischen Trainingsprogramm arbeiten erfahrene und demokratiepädagogisch interessierte Lehrkräfte gemeinsam mit geflüchteten PädagogInnen zusammen. Ziel ist es, Grundlagen für eine inklusiv wirksame demokratiepädagogische Praxis des Lehrens und Lernens an Schulen zu etablieren (siehe auch: http://www.demokratisch-handeln.de/videm/). Im Kern geht es also darum, die PädagogInnen zu unterstützen, den einheimischen und den geflüchteten SchülerInnen Grundlagen im Umgang mit und in der praktischen Anwendung von Demokratie zu vermitteln. Das heißt, die Zielgröße, auf die sich ViDem richtet und zu dem die hier berichtete Studie beitragen soll, ist die Förderung von Demokratiekompetenz von einheimischen und geflüchteten SchülerInnen und LehrerInnen. Das Verbundprojekt wurde 2016 ins Leben gerufen und konnte bis Ende 2017 erste Ergebnisse liefern.

SIE2 schließt an das vom BMBF bewilligte Projekt *Studie Interkulturelle Erziehung 1* (kurz: SIE1) an. In SIE1 wurden im Jahre 2017 1.083 Jugendliche aus Ost- und Mittelthüringen befragt. SIE2, über die im Folgenden berichtet wird, stützt sich auf eine standardisierte Befragung mit 2.112 Jugendlichen aus Hamburg, Thüringen (Nord-, Süd- und Westthüringen), Nordrhein-Westfalen (Regierungsbezirk Arnsberg) und aus sogenannten Schulpreisschulen.

Zentrale Ziele von SIE1 und SIE2 sind die Analyse von Demokratiekompetenzen, der Werte- und Zukunftsorientierungen, potentieller fundamentalistischer Überzeugungen sowie möglicher Einflussfaktoren darauf. Dabei wird der Blick auf Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft und geflüchtete Jugendliche gerichtet. Darüber hinaus werden das Wissen und die Erwartungen von LehrerInnen gegenüber den Kompetenzen, Orientierungen und Überzeugungen von Jugendlichen aus der Mehrheitsgesellschaft und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien betrachtet.

2. Ausgangslagen

Das politische Klima in Deutschland (und nicht nur dort) ist im Wandel. Die rechtspopulistische Partei „Alternative für Deutschland" (AfD) ist noch immer im Aufwind. Neben traditionellen Rechtsaußenparteien, wie NPD, „Die Rechte" oder „Der III. Weg" gibt es das Neonazi-Spektrum mit den diversen Kameradschaften, das rechte Szenemilieu mit seinen Rechtsrockveranstaltungen und die „Neuen Rechten", die „Identitären", die „Bürgerwehren" und den rechten Flügel der AfD. All diese neuen rechten Bewegungen eint eine autoritäre Politikvorstellung, die Ablehnung des gesellschaftlichen Gleichheitsprinzips, die Diskriminierung von Minderheiten, völkisch-nationalistische, rassistische und antisemitische Einstellungen.

© 2020 by verlag irena regener berlin
Published under creative commons licence BY-NC-ND.

Noch immer kommen Flüchtlinge über das Mittelmeer und suchen Schutz in den demokratischen Ländern Europas und somit auch in Deutschland. Waren es 2015 noch über eine Million Flüchtlinge bzw. MigrantInnen, die nach Deutschland kamen, so trafen 2018 nur zirka 100.000 Geflüchtete in Deutschland ein. Die Zahl der Asylanträge in Deutschland hat sich ebenfalls deutlich verringert. Die AfD befürchtet allerdings noch immer, dass die „politischen Eliten und Institutionen der EU" eine Asyl- und Immigrationspolitik betreiben, „welche die europäische Zivilisation in existentielle Gefahr" bringt (AfD, 2019). Die anderen, großen Parteien sehen das natürlich ganz anders. Für Bündnis 90/Die Grünen, die SPD und Die LINKE ist das Recht auf Asyl ein Menschenrecht. CDU und CSU bekennen sich ebenfalls zum Asylrecht, wollen aber die Zahl der Flüchtlinge begrenzen.

In einer im April 2019 veröffentlichten Studie der *Friedrich-Ebert-Stiftung* teilen die AutorInnen Andreas Zick, Beate Küpper und Wilhelm Berghan u.a. mit, dass 54,1 Prozent der insgesamt 2.005 befragten deutschen Erwachsenen negativen Aussagen gegenüber asylsuchenden Menschen zustimmen:

„Die Fremdenfeindlichkeit ist in den neuen Bundesländern, bei formal niedrig gebildeten, konservativ orientierten Befragten wie auch Gewerkschaftsmitgliedern hoch. Sie ist besonders auffällig unter AfD-Wähler_innen, die insgesamt in allen Abwertungen von Gruppen mit Blick auf die Parteipräferenz hohe Werte aufweisen" (Zick, Küpper & Berghan, 2019: 111).

Aber auch das zeigte die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung: 86,3 Prozent der Befragten finden es wichtig, dass Deutschland demokratisch regiert wird, jeder bzw. jede Zweite äußert Vertrauen in das Funktionieren der Demokratie, weit über 50 Prozent befürworten zivilcouragiertes Engagement (Zick, Küpper, Berghan, 2019: 229). Das kann man seit Ende 2018 auf der Straße, immer wieder freitags, beobachten, wenn Schülerinnen und Schüler unter dem Label „Fridays-for-Future" für eine wirkungsvolle Politik demonstrieren, die der Klimakrise (gemeint ist nun das meteorologische Klima) gerecht werden kann.

Vor diesem Hintergrund ließe sich nun fragen, wie denken und äußern sich Jugendlichen in Deutschland, wenn es um die Demokratie geht?

3. Forschungsstand, theoretische Implikationen

Wir gehen davon aus, dass sich Demokratiekompetenzen in den Fähigkeiten sowie den Bereitschaften ausdrückt, a) politische Sachlagen kritisch, offen und gemeinsam zu analysieren, b) politische Entscheidungen auf der Grundlage legitim erachteter Rechtsprinzipien zu beurteilen, c) für alle Beteiligten tragfähige Entscheidungen zu fällen, d) die Effizienz gemeinsamer Entscheidungen beurteilen und unter Umständen revidieren zu können, e) aktiv in zivilgesellschaftlichen Gruppen mitzuwirken und sich an politischen Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen zu beteiligen (vgl. auch Beutel et al., 2016; Himmelmann & Lange, 2005; Veith, 2010).

Allein die Forschungen zur Demokratiekompetenz sind im deutschsprachigen Raum kaum zu überschauen; zwischen 2010 und 2018 finden sich in einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken (z.B. Google Scholar) mehr als 400 relevante Publikationen (z.B. Friedrichs & Lange, 2016; Himmelmann, 2010; u.v.a.). Zu den frühen Studien zum Zusammenhang von politischen Wertorientierungen und der Bereitschaft (Kompetenz) zum politischen (demokratischen) Handeln gehört die Civic-Culture-Studie von Almond und Verba (1963). Im anglo-amerikanischen Sprachraum finden sich für den Bedeutungsraum, der mit dem deutschen Begriff Demokratiekompetenz (s.o.) umschrieben wird, Termini wie democratic competence (Healy & Malhotra, 2010; Shapiro & Bloch-Elkon, 2008), civic competence (z.B. Adenrele & Olugbenga, 2017; Hoskins, Saisana & Villalba, 2015), aber auch citizen competence (Casey, DiCarlo & Sheldon, 2019; Colombo, 2016), democratic thinking (z.B. Bringle, Clayton & Bringle, 2015), civic engagement (z.B. Kupchik & Catlaw, 2015; Lenzi et al., 2014) oder democratic civic identity (Bringle, Clayton & Bringle, 2015). Auch Antonyme oder Konzepte, mit denen demokratieskeptische bzw. -feindliche Einstellungen und Überzeugungen bezeichnet oder erklärt werden, scheinen sich zu eignen, um die Bedeutung dessen aufzuklären, was mit den positiv besetzten Termini democratic oder civic competence gemeint sein könnte; zum Beispiel populist attitudes (Hawkins, Riding & Mudde, 2012) oder authoritarianism (Haav, 2008).

Die dem deutschen Begriff Demokratiekompetenz analogen bzw. sehr ähnlichen Begriffe democratic competence und civic competence werden allerdings auch häufig sehr unterschiedlich definiert. Huebner (2003: 345) versteht unter civic competence das gemeinschaftliche Handeln mit dem Ziel einer guten, freundschaftlichen und fürsorglichen Zusammenarbeit. In anderen Definitionen werden vor allem das Wissen, die Einstellungen und Überzeugungen sowie die Bereitschaft, konstruktiv an der Gestaltung des politischen Lebens teilzunehmen, hervorgehoben (z.B. Bourn, 2017; Hart & Atkins, 2002). Einig sind sich die ForscherInnen indes weltweit, dass democratic oder civic competence bzw. Demokratiekompetenz zu den individuellen Schlüsselvoraussetzungen in einer globalisierten Welt gehören (Rychen & Salganik, 2003).

Eines der bekanntesten und empirisch gut fundierten Modelle zur citizen competence stammt von Bryony Hoskins und KollegInnen (Hoskins, Saisana & Villalba, 2015). Das Modell enthält vier Komponenten, die als grundlegend für citizen competence betrachtet werden: Wissen über Demokratie und Fähigkeiten zum demokratischen

© 2020 by verlag irena regener berlin

Handeln (knowledge & skills for democracy), staatsbürgerliche Werte und Überzeugungen (citizenship values), Auffassungen zur Wichtigkeit von sozialer Gerechtigkeit und universellen Menschenrechten (social justice) und Einstellungen sowie die Bereitschaft zum politischen Engagement (participatory attitudes). Die AutorInnen haben dieses Modell in einer großen Befragung mit 140.000 SchülerInnen und 62.000 LehrerInnen in 38 Ländern erfolgreich validiert.

Sowohl in nationalen als auch in internationalen Jugendstudien wurden zahlreiche sozial und psychologisch relevante Variablen geprüft, um das Ausmaß und die Qualität – der durchaus divers definierten – verschiedenen Facetten von Demokratiekompetenz bzw. citizen competence zu bestimmen und erklären zu können: Sozio-ökonomische Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Bildung, sozialer Status, Schulqualität, urbane oder städtische Wohnregion (z.B. Hart & Atkins, 2002; Schwester, 2010), demokratische und interkulturelle Erfahrungen sowie der Umgang mit interkulturellen Konflikten im schulischen Raum (z.B. Eigenmann, Geisen & Studer, 2016; Müller & Zifonun, 2016), schulische, familiäre, peer-gruppenbezogene und religiöse Bedingungen (z.B. Lee, Shah & McLeod, 2013; Kupchik & Catlaw, 2015), Medieneinflüsse und Mediennutzung (z.B. Weber & Koehler, 2017; Halpern, Valenzuela & Katz, 2017), individuelle Ressourcen, Wertorientierungen und Überzeugungen, wie z.B. autoritäre Einstellungen oder soziale Dominanzorientierungen (z.B. Colombo, 2016; Einarsdottir et al., 2015; Moore et al., 2016).

Die methodischen Zugänge, um Facetten von Demokratiekompetenz bzw. citizen oder democratic competence sowie deren Einflussvariablen zu untersuchen, sind ebenso vielfältig wie die o.g. theoretischen Explikationen. Neben feldexperimentellen Designs (z.B. Boudreau, Elmendorf & MacKenzie, 2018) oder Panelerhebungen (z.B. Gastil & Xenos, 2010; Kupchik & Catlaw, 2015) dominieren einwellige Online- oder Offline-Befragungen mit standardisierten Fragebögen (z.B. Hoskins, Saisana & Villalba, 2015)

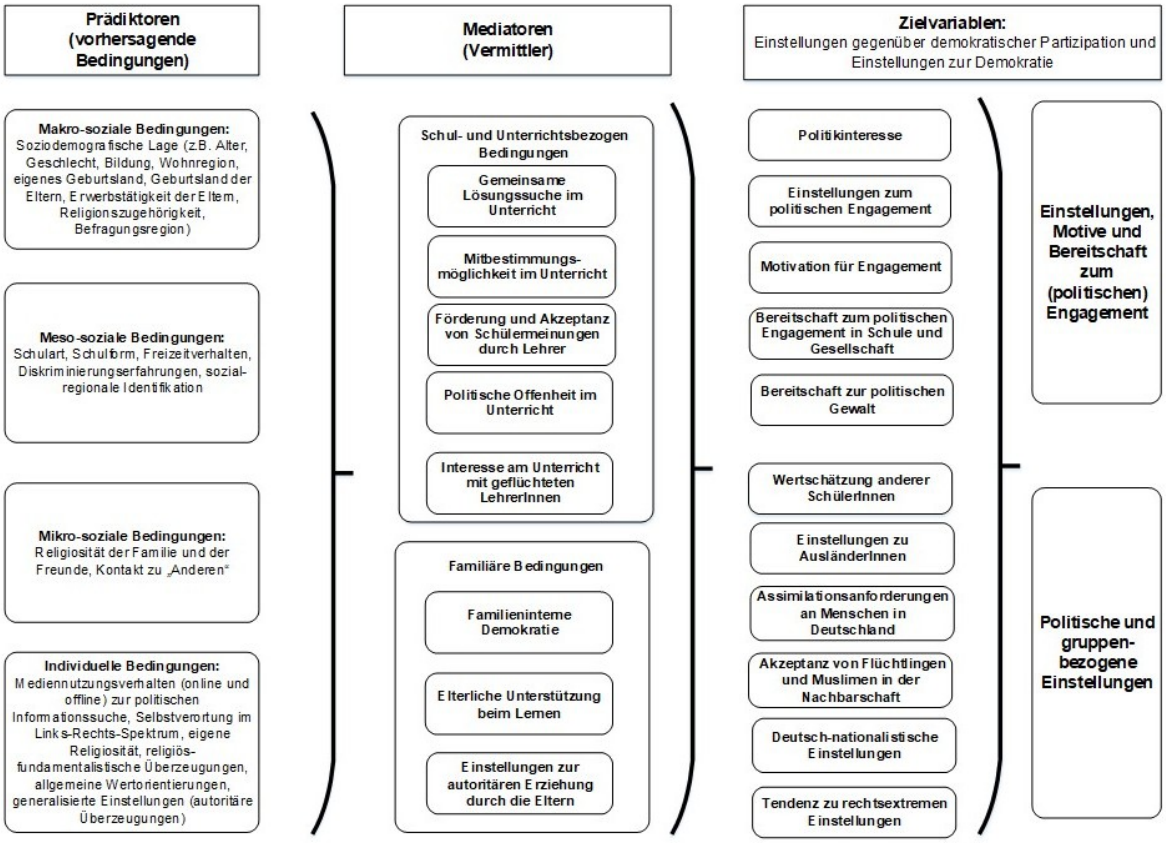

Abbildung 1: Synopse

Die Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes, der an dieser Stelle aus Platzgründen nur auszugsweise wiedergegeben ist, führte im vorliegenden Projekt dazu, a) relevante Variablen ausfindig zu machen, mit denen Demokratiekompetenz theoretisch konzeptualisiert und empirisch erfasst werden kann (Zielvariablen), b) mögliche Einflussfaktoren zu bestimmen und zu operationalisieren (Prädiktoren) und c) methodische Instrumente zu entwickeln bzw. auszuwählen (Items und Skalen), um die Zielvariablen und Prädiktoren erheben zu können.

© 2020 by verlag irena regener berlin

Nach Vollzug der Schritte a) bis c) lässt sich eine mögliche Synopse der Ziel-, Prädiktoren- und Mediatorvariablen mit Abbildung 1[1] illustrieren.

Demokratiekompetenz hängt demnach mit Einstellungen, Motiven und der Bereitschaft zum politischen Engagement sowie mit weiteren politischen und gruppenbezogenen Einstellungen zusammen. Aus der in der Literatur dazu auffindbaren und empirisch geprüften Variablen wurden pars pro toto folgende ausgewählt:

- Einstellungen zum politischen Engagement (z.B. Abs et al., 2007; Morgenstern et al., 2016). Hier handelt es sich um eine Variable, die sich auf die allgemeine Bereitschaft bezieht, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Gesellschaft, Stadt, Gemeinde, Parteien, Verbände und Vereine) zu engagieren (z.B. operationalisiert mit den Aussagen „Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren."; „Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.").
- Intrinsische Motive für (politisches) Engagement (Abs et al., 2007; Morgenstern et al., 2016). Soziales und politisches Engagement (als soziales Handeln) kann unterschiedlich motiviert sein. Es kann in Folge von materieller Anerkennung, aufgrund von Statusgewinnung oder anderen äußeren Anreizen passieren und/oder aus Interesse, aus Spaß oder aus politischer Überzeugung ausgeübt werden (z.B., weil gesellschaftliche Werte, wie Freiheit und Gleichheit, als wichtig angesehen und dem eigenen Handeln zugrunde gelegt werden). Wir unterscheiden demzufolge extrinsische (instrumentelle) und intrinsische Motivationen für soziales bzw. politisches Engagement (vgl. auch Gastil & Xenos, 2010; Schäfer, 2015). Intrinsisch motivierte Personen engagieren sich in gesellschaftlichen Bereichen, weil sie meinen, dadurch ihr Wissen und ihre Kompetenzen erweitern zu können, einem guten Zweck oder dem gesellschaftlichen Fortschritt zu dienen bzw. Angriffen auf demokratische Institutionen begegnen zu müssen. Intrinsische Motive für politisches Engagement beruhen auf Freiwilligkeit und nicht auf der Absicht, persönliche Vorteile (z.B. Geld) zu erlangen (Aussagen, mit denen die intrinsische Motivation zum Engagement operationalisiert wurde, waren z.B. „Politisches Engagement ist wichtig für unsere Gesellschaft."; „Ich engagiere mich, weil ich damit etwas für mein weiteres Leben lernen kann bzw. weil es wichtig für die Gesellschaft ist".).
- Bereitschaft zu (politischem) Engagement im Unterricht, in Schule und Gesellschaft bzw. zu politischer Gewalt (operationalisiert u.a. mit den Aussagen „Klassensprecher/-sprecherin in der Schule werden."; „Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten."; „Ein Haus oder eine Straße besetzen." z.B. Abs et al., 2007).
- Wertschätzung anderer SchülerInnen (z.B. Abs et al., 2007). Mit dieser Variable ist die relativ vorurteilsfreie Einstellung gegenüber anderen SchülerInnen, unabhängig von deren Geschlecht, den Schulleistungen, der Muttersprache, der kulturellen, nationalen oder religiösen Herkunft gemeint (z.B. operationalisiert mit „Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, egal aus welchem Land jemand kommt.").
- Positive Einstellungen zu AusländerInnen (z.B. Best et al., 2015). Positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen, MigrantInnen und Geflüchteten sind aus unserer Sicht zentrale Komponenten einer entwickelten Demokratiekompetenz (vgl. auch Gray, Scott & Mehisto, 2018; z.B. operationalisiert mit „Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland".).
- Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft (z.B. operationalisiert mit „Ich finde es gut, wenn eine muslimische Familie in meine Nachbarwohnung/mein Nachbarhaus einziehen würden.").
- Deutsch-nationalistische Einstellungen (z.B. operationalisiert mit „Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist es mir wichtig, dass die andere Person deutscher Abstammung ist").
- Rechtsextreme Tendenzen (z.B. Decker et al., 2016). Rechtsextreme Tendenzen richten sich in der Regel und per definitionem gegen demokratische Grundordnungen und stellen insoweit ein Gegenkonzept zur Demokratiekompetenz dar (Beutel et al., 2016; Schmidtke, 2016). (z.B. operationalisiert mit der Aussage „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde".)

Die Faktoren, die diese Zielvariablen beeinflussen können, lassen sich auf makro-, meso-, mikro- und Individualebene verorten. Als Prädiktoren, also beeinflussende Variablen, wählten wir:

- Soziodemografische Merkmale: z.B. Alter, Geschlecht, Schulart, Schultyp, regionale Herkunft.
- Zufriedenheit in der Schule, persönliche Diskriminierungserfahrungen (Aydin-Canpolat, 2018), eigene Religiosität, Religiosität des direkten sozialen Umfelds (z.B. Calmbach et al., 2016; Schweitzer et al., 2018), Freizeitverhalten, Mediennutzungsverhalten.
- Generelle Wertorientierungen (z.B. Streben nach Ordnung, Sicherheit und Fleiß, nach sozialer Anerkennung, nach Unabhängigkeit; z.B. Albert et al., 2015), wie sie z.B. auf der Grundlage von Inglehart (1997) oder Schwartz (2012) erhoben werden, stehen in engen Beziehungen zu Facetten der Demokratiekompetenz (Silver & Dowley, 2000).
- Autoritäre Überzeugungen (z.B. operationalisiert mit der Aussage „Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten."), wie sie vor allem nach der Neukonzeptualisierung durch Altemeyer (1981; 1996) erfasst werden (autoritäre Aggression, autoritäre Submission und

[1] Diese und alle weiteren Abbildungen sind eigene Darstellungen.

© 2020 by verlag irena regener berlin

Konventionalismus), haben sich als starke negative Prädiktoren für demokratiebezogene Einstellungen im weitesten Sinne erwiesen (Sibley & Duckitt, 2008).
- Links-Rechts-Orientierung (operationalisiert mit der Frage „Wie schätzt du dich politisch ein?" – links versus rechts)
- Familiendemokratie (gleichberechtigte Mitbestimmung aller Familienmitglieder bei wichtigen Familienangelegenheiten, z.B. mit der Aussage „Alles in allem, kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen." operationalisiert; z.B. Albert et al., 2015)
- Gemeinsame Lösungssuche im Unterricht (z.B. operationalisiert mit der Aussage „Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen."; z.B. Abs et al., 2007)
- Politische Offenheit im Unterricht (z.B. operationalisiert mit „Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehrern in politischen Fragen offen widersprechen."; z.B. Abs et al., 2007).

Die letzten drei Variablen beziehen sich auf wichtige familiäre und schulische Bedingungen (Familiendemokratie, gemeinsame Lösungssuche und politische Offenheit) und – so unsere Annahme – dürften wichtige vermittelnde Faktoren (Mediatoren) zwischen den übrigen Prädiktoren und den Zielvariablen darstellen (De Rijke et al., 2006; Gille et al., 2016; Reinders, 2016).

Die Übersicht über die o.g. Variablen macht deutlich, dass wir demokratiefreundliche Einstellungen (z.B. Wertschätzung anderer SchülerInnen, positive Einstellungen zu AusländerInnen, Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft, politische Offenheit im Unterricht), handlungsbezogene Einstellungen bzw. demokratiepraktizierende Intentionen (z.B. Bereitschaft zu politischem Engagement im Unterricht, in Schule und Gesellschaft) sowie demokratieablehnende Einstellungen (z.B. deutsch-nationale Einstellungen, rechtsextreme Tendenzen, autoritäre Überzeugungen) ausgewählt haben und für die weiteren Analysen nutzen.

4. Fragestellungen

Wir konzentrieren uns auf drei zentrale Fragestellungen:

1. Unterscheiden sich Jugendliche mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Schulart, Schultyp, regionale Herkunft) im Hinblick auf die demokratie-relevanten Einstellungen (den o.g. Zielvariablen: dem politischen Engagement, Einstellungen gegenüber anderen SchülerInnen, AusländerInnen und hinsichtlich eher rechtsextremer Tendenzen)? Wie lassen sich regionale Unterschiede in den Zielvariablen erklären?
2. Lassen sich individuelle Variablen identifizieren, welche die Zielvariablen signifikant beeinflussen?
3. Welche Rolle spielen Schule und Familie in der demokratischen Sozialisation der Jugendlichen? Welche Möglichkeiten haben Familie, Schule und Unterricht, um demokratische Einstellungen zu fördern sowie als Dämpfer gegen nationalistische Orientierungen und autoritäre Überzeugungen zu wirken?

Mit diesen Fragen haben wir einen Komplex von wissenschaftlichen, politischen und pädagogischen Fragen, die den Rahmen unseres Projekts markieren und über dessen Ergebnisse im Folgenden ausschnitthaft berichtet wird.

5. Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellungen entschieden wir uns aus forschungspraktischen Erwägungen für eine standardisierte Befragung. Die Skalen zur Erfassung der Einstellungen zum politischen Engagement, zur intrinsischen Motivation, zur Wertschätzung anderer SchülerInnen, zur Zufriedenheit in der Schule, zu persönlichen Diskriminierungserfahrungen, zur Familiendemokratie, zur gemeinsamen Lösungssuche und zur politischen Offenheit im Unterricht wurden aus der Jugendstudie der Stadt Jena (Morgenstern et al., 2017), dem Modellprogramm der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Abs et al., 2007), der JIM-Studie zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger in Deutschland (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2015), der Sinusstudie (Calmbach et al., 2016) und der Shell Jugendstudie von 2015 (Albert et al., 2015) entnommen. Die Skalen zu positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen, zu rechtsextremen Tendenzen und zur Einordnung in ein Links-Rechtsspektrum stammen aus dem Thüringen-Monitor (z.B. Best et al., 2015) und der Leipziger Mitte-Studie (Decker et al., 2016). Generelle Wertorientierungen und autoritäre Überzeugungen haben wir in Anlehnung an eigene Studien (Frindte, 2013; Frindte & Dietrich, 2017) und mit einer gekürzten Version der Autoritarismus-Skala (RWA3D-Skala) von Funke (2002) erfasst. Alle von uns eingesetzten Skalen weisen noch akzeptable bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbach's Alpha zwischen 0.50 und 0.93). Die wichtigsten Items und Skalen sind in Tabelle 1 (im Anhang) dokumentiert.

Zielgruppe der Befragung waren SchülerInnen ab der Jahrgangsstufe 8. Die Grundgesamtheit der Erhebung umfasst dementsprechend alle SchülerInnen ab Klasse 8 aus den Schulen aller Schultypen sowohl aus ländlichen als auch aus urbanen Einzugsgebieten in den ausgewählten Regionen. Für die SchülerInnen wurden Quotenmerkmale zugrunde gelegt, die eine Repräsentativität nach freien und staatlichen Schulträgern, Schultypen, Klassenstufen sowie regionalen Besonderheiten (z. B. großstädtisch, kleinstädtisch und ländlich geprägte Räume) ermöglichen.

© 2020 by verlag irena regener berlin

Letztlich wurden insgesamt 2.112 Jugendliche aus 42 Schulen in Hamburg, Thüringen (Nord-, Süd- und Westthüringen), Nordrhein-Westfalen (Regierungsbezirk Arnsberg) und aus sog. Schulpreisschulen mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Bei den Schulpreisschulen handelt es sich um Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet, die im Rahmen des bundesweiten Wettbewerbs zum Deutschen Schulpreis in den letzten Jahren ausgezeichnet oder nominiert wurden.[2] Die Schulpreisschulen stellen für die Ziele der vorliegenden Studie eine besondere Vergleichsgruppe dar. Die SchülerInnen aus diesen Schulen sollten sich – so unsere Annahme – in ihren Einstellungen zur Demokratie und zur demokratischen Partizipation besonders hervorheben. Inwieweit diese Annahme belegt werden kann, wird im weiteren Verlauf der Auswertung der SchülerInnenbefragung genauer betrachtet.

Für die eigentliche Durchführung der SchülerInnenbefragung arbeiteten wir – wie bereits im Vorgängerprojekt von 2017 – mit *aproxima Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung Weimar mbH* (aproxima) zusammen.

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die (nichtrepräsentative) Stichprobe der 2.112 SchülerInnen.

Bundesland / Schulen	**N**	**%**
Hamburg	543	25,7
Thüringen (Nord, Süd, West)	757	35,8
Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)	370	17,6
Schulpreisschulen	442	20,9
Gesamt	2.112	100

Tabelle 2: Verteilung der standardisierten Interviews auf Untersuchungsregionen

SchülerInnen aus Thüringen haben mit 758 Fragebögen den größten Anteil an der Stichprobe (35,9 Prozent). Aus Hamburg haben wir 543 Fragebögen (25,7 Prozent) zurückerhalten. 441 Befragte besuchen eine Schulpreisschule (20,9 Prozent) und aus dem Regierungsbezirk Arnsberg in Nordrhein-Westfalen sind die Antworten von 371 SchülerInnen in der Stichprobe enthalten (17,6 Prozent).

54,1 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich, 44,8 Prozent männlich und 1,1 Prozent gaben ihr Geschlecht als Sonstiges (N = 23) an.

Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 13 und 20 Jahren alt; das durchschnittliche Lebensalter der Befragten betrug 15,6 Jahre. Insgesamt gehen 85,8 Prozent (N = 1.813) der Befragten auf eine staatliche Schule und 14,2 Prozent (N = 299) auf eine private Schule. In der folgenden Tabelle 3 ist die Verteilung der Befragten auf die verschiedenen Schularten aufgeführt.

Schulart	**N**	**%**
Gemeinschaftsschule	217	10,3
Regelschule/Realschule	376	17,8
Stadtteilschule[3]	76	3,6
Gymnasium	1.397	66,1
Hauptschule	46	2,2
Gesamt	2.112	100

Tabelle 3: Von den Befragten besuchte Schularten

[2] Die Robert-Bosch-Stiftung und die Heidehof Stiftung haben es sich mit der Verleihung des Deutschen Schulpreises zum Ziel gemacht, die herausragende pädagogische Arbeit von Schulen auszuzeichnen und diese sichtbar zu machen. Jährlich werden bis zu 15 Schulen nominiert, von diesen werden sechs Preisträger ausgewählt.

[3] Die erste, verpflichtende Station in der Schullaufbahn eines Kindes ist in Hamburg der vierjährige Besuch der Grundschule. Anschließend gibt es die Möglichkeit entweder ein Gymnasium oder eine Stadtteilschule zu besuchen. An einer Stadtteilschule ist es – so wie in den Gymnasien – möglich, das Abitur zu erwerben. Allerdings wird dafür ein Jahr mehr benötigt, als direkt am Gymnasium – also erhält man hier die allgemeine Hochschulreife nach 9 Jahren und schließt die Schule mit dem Besuch der 13. Klasse ab.

© 2020 by verlag irena regener berlin

6. Ausgewählte Befunde zu den o.g. drei Fragestellungen

6.1 Soziodemographische Unterschiede

Unterscheiden sich Jugendliche mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Schulart, Schultyp, regionale Herkunft) im Hinblick auf die demokratie-relevanten Einstellungen (den o.g. Zielvariablen: dem politischen Engagement, den Einstellungen gegenüber anderen SchülerInnen, AusländerInnen und rechtsextremen Tendenzen)? Wie lassen sich regionale Unterschiede in den Zielvariablen erklären?

Um diese Fragen im vorgegebenen Rahmen beantworten zu können, verweisen wir zunächst in aller Kürze und ohne ausführliche statistische Angaben auf folgende Mittelwertsunterschiede:

- Jugendliche aus verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich signifikant in den positiven Einstellungen zu AusländerInnen, in den deutsch-nationalistischen Einstellungen und den rechtsextremen Tendenzen. Vor allem Jugendliche aus den Altersgruppen der 14- und 15-Jährigen äußern im Vergleich mit Jugendlichen aus den älteren Altersgruppen (besonders den 17-Jährigen) signifikant geringer ausgeprägte positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen ($p \leq .001$), deutlich stärker ausgeprägte deutsch-nationale Einstellungen ($p \leq .001$) und eher rechtsextremere Tendenzen ($p \leq .001$).
- Auch Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant in wichtigen Zielvariablen: Mädchen sind positiver gegenüber dem politischen Engagement in Unterricht und Schule sowie in gesellschaftlichen Organisationen eingestellt, äußern eine höhere Wertschätzung gegenüber anderen SchülerInnen (unabhängig von deren Geschlecht, Schulleistung, Herkunft etc.) und ihre Gewaltbereitschaft ist signifikant geringer ausgeprägt als bei Jungen (signifikante Mittelwertsunterschiede auf 0,1-Niveau).
- Jugendliche aus unterschiedlichen Schultypen (staatliche oder private Schulen) unterscheiden sich in den demokratie-relevanten Einstellungen nicht signifikant. Deutliche (signifikante) Unterschiede zeigen sich indes zwischen den Jugendlichen aus unterschiedlichen Schularten (Hauptschule, Regel- bzw. Realschule, Stadtteilschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium). SchülerInnen aus den Gymnasien und den (Hamburger) Stadtteilschulen heben sich signifikant sowohl in den eher *anstrebenswerten* Zielvariablen (Wertschätzung anderer SchülerInnen, Positive Einstellungen zu AusländerInnen, Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen) als auch in den eher zu vermeidenden Zielvariablen (Deutsch-nationalistische Einstellungen, Gewaltbereites politisches Engagement und eher rechtsextreme Tendenzen) in positiver Weise von den SchülerInnen aus den Regel- bzw. Realschulen ab.

Die auffälligsten signifikanten Unterschiede in den demokratie-relevanten Einstellungen (den Zielvariablen) lassen sich allerdings zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Herkunftsregionen (den drei Bundesländern sowie den Schulpreisschulen) nachweisen. Abbildung 2 liefert beispielhaft einen Einblick in die signifikanten Unterschiede zwischen den SchülerInnen aus den unterschiedlichen Regionen im Hinblick auf die Zielvariablen.

Die Prüfungen erfolgten mittels multivariater Varianzanalysen. Die Haupteffekte erweisen sich alle als signifikant. Das heißt, SchülerInnen aus den vier Regionen unterscheiden sich signifikant a) in ihrem politischen Engagement in Unterricht und Schule[4], b) in den positiven Einstellungen zu AusländerInnen[5], c) in der Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen als Nachbarn[6], d) in den deutsch-nationalistischen Einstellungen[7] und e) in den rechtsextremen Tendenzen[8].

Die Effektstärken sind allerdings alle durchgehend sehr gering (Cohen, 1992). Ergänzende Scheffé-Tests zeigen: Hinsichtlich des politischen Engagements in Unterricht und Schule heben sich die SchülerInnen aus Hamburg ($M = 3{,}01$), aus NRW ($M = 2{,}86$) und aus den Schulpreisschulen ($M = 2{,}83$) signifikant positiv von den SchülerInnen aus Thüringen ($M = 2{,}53$) ab ($p < .05$). In ihren positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen weisen die SchülerInnen aus Thüringen gegenüber den SchülerInnen aus den anderen Regionen signifikant ($p < .01$) geringere Werte auf. Die Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen ist in Hamburg ($M = 3{,}54$), den Schulpreisschulen ($M = 3{,}53$) und in NRW ($M = 3{,}25$) signifikant ($p < .05$) höher als in Thüringen ($M = 2{,}53$). Deutsch-nationalistische Einstellungen finden sich wiederum signifikant ausgeprägter in Thüringen ($M = 3{,}19$). Rechtsextremen Tendenzen stimmen SchülerInnen aus Thüringen ($M = 2{,}18$) ebenfalls signifikant eher zu als SchülerInnen aus den anderen Regionen.

Aufgrund der unterschiedlich großen Teilstichproben müssen die jeweiligen signifikanten Unterschiede allerdings auch mit Vorsicht betrachtet werden. Zudem werden diese Unterschiede verständlicher und erklärbarer, wenn man berücksichtigt, dass wir es auch mit möglicherweise verschachtelten Daten auf unterschiedlichen soziodemografischen Aggregatebenen (Klassenstufen, Schularten, Regionen) und den Daten auf individueller Ebene (z.B. deutsch-nationalistische Einstellungen oder autoritäre Überzeugungen der SchülerInnen) zu tun

[4] $F(3, 2024) = 11{,}13$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$
[5] $F(3, 2024) = 155{,}50$ $p < .001$, $\eta^2 = .19$
[6] $F(3, 2024) = 72{,}04$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$
[7] $F(3, 2024) = 87{,}50$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$
[8] $F(3, 2024) = 56{,}24$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$

© 2020 by verlag irena regener berlin

haben. Da die befragten SchülerInnen aus den 42 Schulen, in denen wir die Befragung durchgeführt haben, in unterschiedlichen Schulklassen, Schularten und Regionen geschachtelt sind, können z.B. die deutsch-nationalistischen Einstellungen auf individueller Ebene (z.B. durch die autoritären Überzeugungen) und auf Klassen- oder regionaler Ebene analysiert und erklärt werden. So könnte es zum Beispiel sein, dass Jugendliche mit autoritären Überzeugungen deutsch-nationalistische Einstellungen äußern, je nachdem, in welcher Klasse sie sind (und dementsprechend wie alt sie sind) und in welcher Region (Hamburg, NRW, Thüringen oder in einer der bundesweiten Schulpreisschulen) sie in die Schule gehen.

Aus diesem Grunde führten wir beispielhaft eine Mehrebenenanalyse (Analyse von hierarchischen linearen Modellen mit SPSS-Prozedur) durch und stützen uns dabei auf einen Vorschlag von Bernhard Baltes-Götz (Baltes-Götz, 2013). Mehrebenenanalytische Verfahren sind Methoden zur Auswertung von Datensätzen von Personen, die unterschiedlichen natürlichen Gruppen angehören. Die jeweilige Gruppen- oder Kontextzugehörigkeit (z.B. SchülerInnen unterschiedlicher Klassen oder aus unterschiedlichen Schulen) kann u.U. die zu analysierenden individuellen Merkmale (z.B. politische Einstellungen) beeinflussen. Mehrebenanalyse ermöglichen den Einfluss von individuellen und kontextuellen Merkmalen auf individuelle Einstellungen simultan zu untersuchen (Braun u.a., 2010).

Als abhängige Variable nutzen wir die Skala „Deutsch-nationalistische Einstellungen". Die Variable ist mit einem Gesamtmittelwert von 1,77 und einer Standardabweichung von 1,17 allerdings nicht normalverteilt. Wir nutzen diese Variable dennoch, da sich die SchülerInnen aus Thüringen von jenen aus den anderen Regionen bzw. den Schulpreisschulen gerade in diesen Einstellungen besonders unterscheiden und die Skala recht reliabel ist.

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse sind in Tabelle 4 (im Anhang) dargestellt.

Als Subjekte haben wir die Schulen ausgewählt, um Unterschiede zwischen den 42 Schulen ermitteln zu können. Mit dem Modell 0 wird mit einer Konstanten der Wert des Kriteriums (Intercept) über die Gesamtstichprobe ermittelt. Wie aus der Tabelle 4 zu entnehmen ist, lassen sich damit 25,50 Prozent der Varianz erklären. Mit den Modellen 1 bis 3 werden Einflüsse auf der Makroebene (Klassenstufe, Schulart und Region) ermittelt. Deutlich wird, dass der Einfluss der Klassenstufe, also, ob die befragten SchülerInnen in die 9., 10., 11., 12 oder 13. Klasse gehen, zu vernachlässigen ist. Indes unterscheiden sich SchülerInnen aus den verschiedenen Schularten (32,01 Prozent Varianzaufklärung) und aus verschiedenen Regionen (Bundesländer bzw. Schulpreisschulen) signifikant im Hinblick auf ihre deutsch-nationalistischen Einstellungen. Mit 63,30 Prozent der aufgeklärten Varianz tritt der Einfluss der Regionen deutlich hervor. Mit Modell 4 wird der Einfluss eines relevanten individuellen Prädiktors, nämlich der autoritären Überzeugungen, auf die deutsch-nationalistischen Einstellungen geprüft. Wider Erwarten lassen sich damit „nur" 16.50 Prozent der Varianz aufklären.

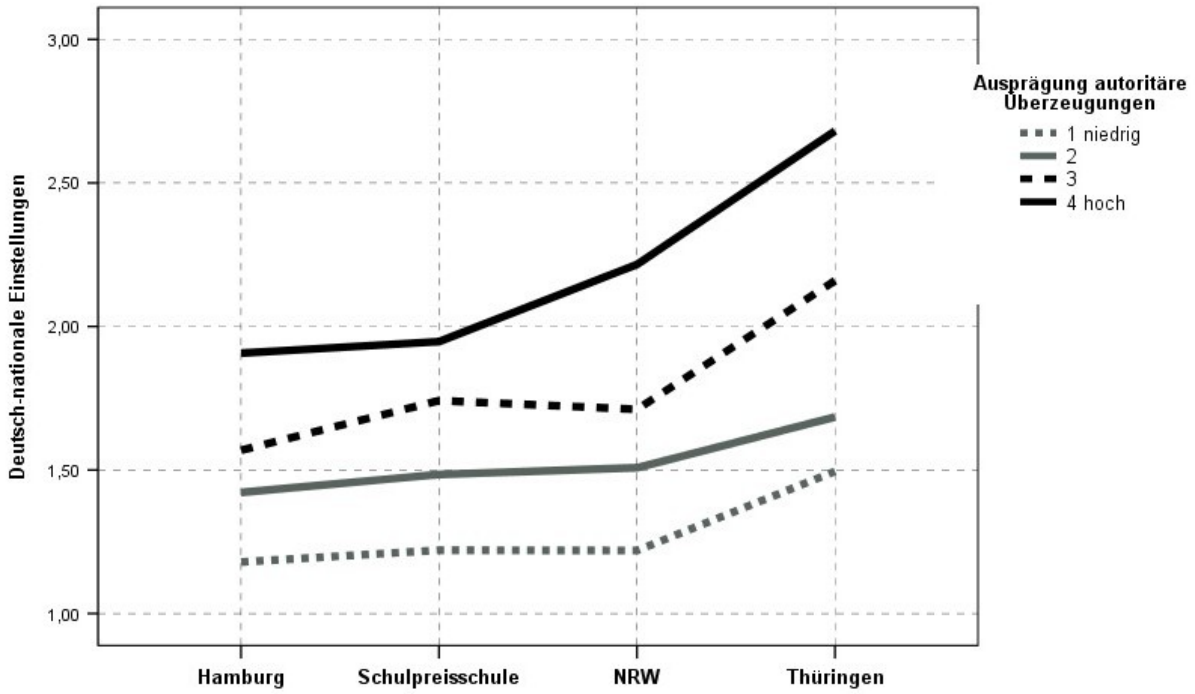

Abbildung 2: Autoritäre Überzeugungen und deutsch-nationalistische Einstellungen in verschiedenen Regionen

Und schließlich prüfen wir mit Modell 5 ein voll entwickeltes hierarchisches lineares Modell mit Regressoren auf der Makro- und der Mikroebene. Damit lassen sich immerhin 78,06 Prozent der Varianz aufklären. Der Einfluss

© 2020 by verlag irena regener berlin

der Schulart, der Regionen und der autoritären Überzeugungen wird noch einmal bestätigt. Interessant ist aber vor allem die signifikante Interaktion von autoritären Überzeugungen und der Region-Variable. Diese Interaktion haben wir in Abbildung 2 noch einmal illustriert.

Deutsch-nationalistische Einstellungen von Jugendlichen sind – vereinfacht gesagt – nicht nur ein Problem in bestimmten Schularten, etwa in Regel- bzw. Realschulen. Sie lassen sich auch nicht ausschließlich auf regionale Kontexte, hier auf die ostdeutschen Verhältnisse in Thüringen, zurückführen. Entscheidend dürfte das wechselseitige Zusammenspiel zwischen makrosozialen Umwelten und individuellen Dispositionen (in diesem Falle den autoritären Überzeugungen) sein.

6.2 Lassen sich individuelle Variablen identifizieren, die die Zielvariablen signifikant beeinflussen?

Schrittweise Regressionsanalysen liefern mit den eingeführten potenziellen Prädiktoren, Mediatoren und den abhängigen Variablen zunehmend bessere Lösungen (Modelle). Die Tabelle 5 im Anhang gibt das jeweils letzte Modell mit der besten Lösung der schrittweisen Regressionsrechnungen, ausschließlich für die signifikanten Prädiktoren und die o.g. Zielvariablen, wieder. Auf die Darstellung aller anderen Modelle wurde aus Platzgründen verzichtet.

Von allen Variablen, die wir für die Regressionsanalysen ausgewählt haben, erweisen sich vor allem die Zustimmung zu verschiedenen Wertorientierungen (Streben nach sozialem und politischem Engagement, nach Ordnung und Sicherheit, nach sozialen Kontakten und Anerkennung etc.), die positive Einschätzung von gemeinsamer Lösungssuche im Unterricht, die politische Offenheit im Unterricht, die Familiendemokratie sowie partiell die Identifikation mit Europa als signifikante Vorhersager für die positiv ausgerichteten Zielvariablen. Die Zustimmung zu anderen Wertorientierungen (Streben nach hohem Lebensstandard, Macht etc.), ausgeprägte autoritäre Überzeugungen und die eigene Verortung im Links-Rechts-Spektrum als eher rechts sowie die Identifikation mit Deutschland zeigen sich dagegen als Vorhersager für deutsch-nationalistische Einstellungen und eher rechtsextreme Tendenzen.

Einschränkend muss allerdings auf den selbstverständlichen Sachverhalt aufmerksam gemacht werden, dass die jeweiligen signifikanten Regressionskoeffizienten noch keine Hinweise darauf geben, ob es sich bei den Einflussrichtungen tatsächlich um kausale Wirkungen handelt. Überdies sind die aufgeklärten Varianzen (R^2) nicht sehr hoch, sodass neben den von uns geprüften Prädiktoren noch weitere, nicht analysierte Variablen als potenzielle Erklärungen für die Zielvariablen in Frage kommen können.

Positive soziale Wertorientierungen, eine positiv eingeschätzte Familiendemokratie, die politische Offenheit im Unterricht, gemeinsame Lösungssuche im Unterricht und die Möglichkeit als SchülerIn im Unterricht mitbestimmen zu können – all das scheinen aber Bedingungen zu sein, die für die Einstellung zur Demokratie und zur politischen Partizipation ein positives Einflusspotenzial besitzen.

Die ebenfalls geprüften soziodemografischen Merkmale wie Alter, Geschlecht und Schulart sind in der Tabelle nicht aufgeführt, da sie nicht in die Berechnungen mit aufgenommen wurden. Das heißt allerdings nicht, dass es keine Unterschiede z.B. zwischen den Schularten (Regelschule, Gymnasium, Gesamtschule, Gemeinschaftsschule) oder den Altersgruppen, beispielsweise im Hinblick auf die Einstellungen zur Demokratie oder zur politischen Partizipation, gibt (s.o.).

6.3 Welche Rolle spielen Schule und Familie in der demokratischen Sozialisation der Jugendlichen?

Welche Möglichkeiten haben Familie, Schule und Unterricht, um demokratische Einstellungen zu fördern sowie als Dämpfer gegen nationalistische Orientierungen und autoritäre Überzeugungen zu wirken?

Dieser Frage liegt einerseits die o.g. Annahme zugrunde, dass wichtige familiäre und schulische Bedingungen (Familiendemokratie, gemeinsame Lösungssuche und politische Offenheit im Unterricht) als vermittelnde Faktoren (Mediatoren) zwischen den Prädiktoren und den Zielvariablen fungieren. Andererseits haben die bisherigen Befunde gezeigt, dass deutsch-nationalistische Einstellungen und autoritäre Überzeugungen (wie erwartet und in nationalen und internationalen Befunden vielfach belegt, z.B. Choma & Hanoch, 2017; Sibley & Duckitt, 2008) weder demokratiefreundliche noch Demokratiekompetenz fördernde Faktoren sind. Um diese Annahme zu prüfen, haben wir mittels Mediatoranalyse[9] analysiert, ob diese familiären und schulischen Bedingungen in der Lage sind, den Einfluss autoritärer Überzeugungen und deutsch-nationalistischer Einstellungen auf die ausgewählten Zielvariablen zu verstärken oder zu verringern.[10] Aus Platzgründen analysieren wir pars pro toto im Folgenden

[9] Gerechnet wurde mit dem Statistikprogramm SPSS und dem Skript „PROCESS" von Andrew Hayes (2017). Alle Variablen wurden zuvor z-transformiert.
[10] Mediatoranalyse sind Spezialformen der multiplen Regression. Dabei wird geprüft, inwieweit der Einfluss einer unabhängigen Variable (der Prädiktor) auf eine abhängige Variable (das Kriterium) über eine dritte Variable, die Mediatorvariable, vermittelt wird (Wentura & Pospeschill, 2015).

© 2020 by verlag irena regener berlin

nur, ob autoritäre Überzeugungen und deutsch-nationalistische Einstellungen in ihrem Einfluss auf das demokratisch-politische Engagement in Unterricht und Schule durch die operationalisierten familiären und schulischen Bedingungen vermittelt bzw. mediiert werden. Das folgende Modell illustriert die Ergebnisse (Abbildung 3).

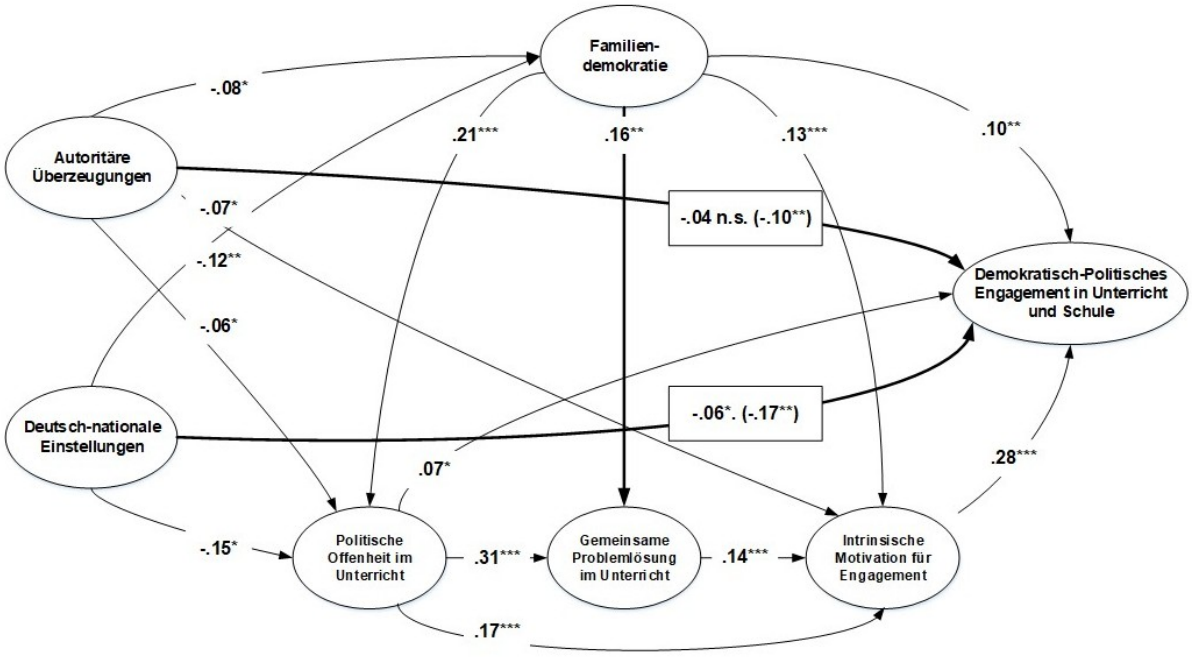

Abbildung 3: Mediatormodell: Signifikante Einflüsse auf intrinsische Motivation für (politisches) Engagement[11]; direkte Effekte in Klammern.

Die Prädiktoren wurden als unabhängige Variablen bzw. schrittweise als Kovariate eingeführt. Wir heben die wesentlichen Informationen hervor: Dargestellt sind mit den Pfeilen die Einflüsse der Prädiktoren (autoritäre Überzeugungen und deutsch-nationalistische Einstellungen) auf die familiären und schulischen Bedingungen (Familiendemokratie, politische Offenheit im Unterricht, gemeinsame Lösungssuche im Unterricht*)* sowie auf die intrinsische Motivation für Engagement. Die fett gezeichneten Pfeile und die Klammer-Parameter in den Kästchen bezeichnen die direkten Einflüsse der Prädiktoren auf das demokratisch-politische Engagement in Unterricht und Schule. Ohne Betrachtung der übrigen Variablen (Mediatoren) gibt es eine signifikant negative Beziehung zwischen deutsch-nationalistischen Einstellungen und dem demokratisch-politischen Engagement (Klammerausdruck -.17**) und eine ebenfalls signifikant negative Beziehung zwischen autoritären Überzeugungen und dem demokratisch-politischen Engagement (Klammerausdruck -.10**).

Das heißt, Jugendliche mit relativ ausgeprägten autoritären Überzeugungen und stärkeren deutsch-nationalistischen Einstellungen äußern weniger Bereitschaft, sich in Unterricht und Schule demokratisch-politisch zu engagieren. Gleichzeitig gibt es negative Einflüsse von den autoritären Überzeugungen auf die familiäre Demokratie, auf die politische Offenheit im Unterricht und auf die intrinsische Motivation für Engagement. Auch die deutsch-nationalistischen Einstellungen scheinen sich auf die Familiendemokratie und auf die politische Offenheit im Unterricht negativ auszuwirken. Das bedeutet, dass eher autoritär und nationalistisch orientierte Jugendliche ihre Familiendemokratie nicht sonderlich gut beurteilen und auch die beiden unterrichtsbezogenen, demokratieförderlichen Schulbedingungen nicht sehr positiv bewerten.

Je positiver die Familiendemokratie hingegen beurteilt wird, umso positiver bewerten SchülerInnen auch die politische Offenheit, die gemeinsame Lösungssuche im Unterricht und ihre intrinsische politische Motivation. Darauf verweisen die Pfade von Familiendemokratie auf diese Bedingungen. Eine positive Familiendemokratie zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass jedes Familienmitglied über Familienangelegenheiten mit gleicher Stimme mitentscheiden kann. Von gemeinsamer Lösungssuche und politischer Offenheit im Unterricht kann beispielsweise dann die Rede sein, wenn Entscheidungen, die alle SchülerInnen betreffen, auch gemeinsam diskutiert und getroffen werden oder politische Fragen auch kontrovers diskutiert werden dürfen.

[11] Nur signifikante Pfade werden dargestellt. Modell-Zusammenfassung: N = 2041; R^2 = .19; MSE = .72; df = 2035; p < .001; Bootstrap-Stichprobe = 5.000; * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001.

© 2020 by verlag irena regener berlin

Von der Familiendemokratie und den Unterrichtsbedingungen gehen signifikant positive Einflüsse auf die intrinsische Motivation für (politisches) Engagement aus. Und von der Familiendemokratie, der politischen Offenheit im Unterricht und der intrinsischen Motivation führen signifikant positive Beziehungen zum demokratisch-politischen Engagement in Unterricht und Schule. In Folge dieses positiven Einflusses der Familiendemokratie, der zwei Unterrichtsbedingungen und der intrinsischen Motivation verringern sich die eingangs genannten signifikant negativen Beziehungen zwischen autoritären Überzeugungen und den deutsch-nationalistischen Einstellungen einerseits und dem demokratisch-politischem Engagement andererseits deutlich (Kennwert -.04 n.s. bzw. -.06* vor den Klammern in den Kästchen).

Wir interpretieren dieses Ergebnis folgendermaßen, weisen jedoch darauf hin, dass es sich zum einen um Befragungsdaten handelt und zum anderen, dass die aufgeklärte Varianz des Modells mit $R^2 = .19$ nicht sehr hoch ist: Ein positives Familienklima und demokratiefreundliche sowie demokratiepraktizierende Unterrichtsbedingungen und eine intrinsische Motivation sind wichtige Bedingungen, um den negativen Einfluss autoritärer Überzeugungen bzw. deutsch-nationalistischer Einstellungen auf die Bereitschaft, sich politisch im Unterricht und in der Schule zu engagieren, zu reduzieren. Vielleicht lassen sich auf diese Weise auch Jugendliche mit eher autoritären Überzeugungen stärker motivieren, sich an demokratischen Aktivitäten zu beteiligen. Multivariate Varianzanalysen bestätigen zumindest, dass signifikante Interaktionen zwischen hoher intrinsischer Motivation und niedrigen autoritären Überzeugungen die Bereitschaft erhöhen können, sich als KlassensprecherIn[12] oder in Nichtregierungsorganisationen (wie Greenpeace oder Amnesty International)[13] zu engagieren. Warum die von uns befragten Jugendlichen mit stärkeren autoritären Überzeugungen weniger motiviert sind, sich an demokratischen Aktivitäten zu beteiligen, lässt sich mit unseren Befunden empirisch nur schwer begründen, ist aber theoretisch leicht erklärbar: Autoritäre Überzeugungen und demokratische Werthaltungen stehen sich diametral gegenüber. Das zeigte sich bereits in den frühen konzeptionellen Arbeiten der Frankfurter Schule (z.B. Adorno u.a., 1950) und bestätigt sich auch in neueren Studien ebenso (z.B. Decker & Brähler, 2018) wie in unserer eigenen, vorliegenden Studie. So korrelieren autoritäre Überzeugungen hochsignifikant negativ mit demokratiefreundlichen Einstellungen (z.B. Wertschätzung anderer SchülerInnen, positive Einschätzung von politischer Offenheit im Unterricht, positive Einschätzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht).

7. Fazit

Was zeigen die Ergebnisse nun im Hinblick auf unsere Ausgangsfragen?

Insgesamt legen unsere Ergebnisse eine durchaus optimistische Sicht auf die demokratischen Einstellungen der befragten Jugendlichen nahe. Ergänzend zu den bisher berichteten Befunden lässt sich feststellen:

- 56 Prozent der befragten Jugendlichen äußern positive Einstellungen zum politischen Engagement, 73 Prozent äußern positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen;
- 39 Prozent würden sich nicht daran stören, wenn in ihrer Nachbarschaft eine muslimische Familie wohnen würde;
- 37 Prozent würden sich gern als KlassensprecherIn engagieren;
- 25 Prozent würden gern bei Organisationen wie Amnesty International oder Greenpeace mitmachen;
- 26 Prozent würden sich an Demonstrationen und Protestaktionen beteiligen;
- 50 Prozent würden sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten.

Es zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus unterschiedlichen Schularten bzw. Schulformen. Ebenso gibt es Unterschiede zwischen jenen Jugendlichen, die sich politisch links, in der Mitte oder rechts verorten. Die Bereitschaft zum politischen Engagement ist bei den Jugendlichen, die sich „links" oder „in der Mitte" einordnen, deutlich ausgeprägter als bei den Jugendlichen, die sich selber eher „rechts" sehen. Das heißt, politisches Engagement wird offensichtlich von einem Großteil der befragten Jugendlichen im Sinne einer „Beteiligung für eine zivile BürgerInnengesellschaft" konnotiert. Das ist nicht selbstverständlich. Auch eher rechtsextrem oder rechtspopulistisch eingestellte Jugendliche (und Erwachsene) agieren in gesellschaftlichen Zusammenhängen und nutzen aktuelle politische Diskussionen, um ihre Auffassungen zu verbreiten. Insofern werden wir künftig auch die Beziehung zwischen Einstellungen zum politischen Engagement und tatsächlichem politischen Handeln stärker in unsere Analysen einbeziehen müssen.

Auch die Frage, ob und wie zivilgesellschaftliches Handeln die Einstellungen zum politischen Engagement zu beeinflussen vermag und reziproke Beziehungen zwischen zivilgesellschaftlichen Einstellungen und politischer Partizipation (z.B. Gastil & Xenos, 2010) anzunehmen sind, wird dabei eine zentrale Rolle spielen.

[12] $F(1, 2013) = 1{,}65$, $p < .05$, $\eta^2 = .24$
[13] $F(1, 2013) = 1{,}86$, $p < .05$, $\eta^2 = .27$

© 2020 by verlag irena regener berlin

8. Limitationen und Ausblick

Unsere Studie hat ihre Grenzen. So ließen sich nicht alle Variablen der o.g. Synopse (Abbildung 1) mittels geeigneter Skalen und Items operationalisieren. Auch konnten wir nur einen Ausschnitt der Gesamtbefunde an dieser Stelle vorstellen. Überdies sind die aufgeklärten Varianzen der vorgestellten statistischen Prüfungen zum Teil nicht sonderlich hoch. Schließlich ist auch darauf zu verweisen, dass einige Schularten – im Vergleich zur Grundgesamtheit – über- bzw. unterrepräsentiert sind. Es handelt sich also um einen limitierten Zwischenbericht.

Festhalten wollen wir indes:

Demokratiepraktizierende Familien- und Unterrichtsbedingungen sind zum einen wichtige Bedingungen, um den negativen Einfluss von autoritären und rechten Überzeugungen auf die demokratische Partizipation deutlich zu reduzieren (vgl. auch Niproschke, 2016). Zum anderen haben demokratische und gleichberechtige Strukturen und Beziehungen in der Familie sowie im Unterricht das Potenzial, die Entwicklung demokratischer Einstellungen bei Jugendlichen und die Bereitschaft zu politischer Partizipation zu verstärken (vgl. auch Kuhn, 2016). Deshalb ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass kollektive und gleichberechtigte Problemlösungen im Unterricht, Akzeptanz und Förderung von SchülerInnenmeinungen durch die LehrerInnen und politische Offenheit im Unterricht weit mehr als bisher gefördert, unterstützt und realisiert werden müssen. All das und noch mehr lässt sich allerdings nur bewerkstelligen, wenn mehr Geld und Personal für den schulischen Bildungsbereich zur Verfügung gestellt würden. Auf diese Weise könnten Räume geschaffen werden, um dem Lehrpersonal noch bessere Möglichkeiten zur demokratischen Erziehung ihrer SchülerInnen zu gewährleisten und die Lehrkräfte sowie ihre SchülerInnen dabei zu unterstützen.

Demokratiefreundliche Einstellungen und politische Partizipation werden aber nicht nur in schulischen Kontexten geübt. Demokratiekompetenzen werden – auch das wussten bekanntlich bereits die frühen Autoritarismusforscher (Fromm, 1936) – auch in der Familie sowie in den Peer-Gruppen und selbstverständlich auch durch und mittels der klassischen und sozialen Medien gelernt (z.B. Reheis, 2016). Auf das Zusammenspiel dieser Sozialisationsinstanzen werden sich unsere weiteren Forschungsbemühungen konzentrieren.

Literatur

Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Materialien zur Bildungsforschung (20). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Adenrele, R. & Olugbenga, M. (2017). An assessment of citizens' level of political participation and civic competence. International Journal of Educational Policy Research and Review, 4 (5), 72-80.

Adorno, W. T., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, J. D. & Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. New York: Harper & Row.

AfD (2019). Migrationspolitik. URL (Letzter Aufruf Mai 2019): https://www.afd.de/migrationspolitik/.

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest (2015). 17. Shell Jugendstudie – Jugend 2015. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Almond, G. A. & Verba, S. (1963). The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton: Princeton University Press.

Altemeyer, B. (1996). The authoritarian specter. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Altemeyer, R. (1981). Right-wing authoritarianism. Winnipeg: University of Manitoba Press.

Aydın-Canpolat, G. (2018). Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baltes-Götz, B. (2013). Analyse von hierarchischen linearen Modellen mit der SPSS-Prozedur MIXED. Trier: Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie. URL (Letzter Aufruf März 2019): https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/hlm/hlm.pdf.

Best, H., Niehoff, S., Salheiser, A. & Salomo, K. (2015). Thüringen im 25. Jahr der deutschen Einheit. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2015. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Beutel, W., Edler, K., Förster, M. & Veith, H. (2016). Demokratiepädagogik als präventionswirksame Idee. In: Frindte, W., Geschke, D., Haußecker, N. & Schmidtke, F. (Hrsg.): Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund" – Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 463-479.

Boudreau, C., Elmendorf, C. S. & MacKenzie, S. A. (2018). Roadmaps to Representation: An Experimental Study of How Voter Education Tools Affect Citizen Decision Making. Political Behavior, 41 (4), 1-24.

Bourn, D. (2017). Global citizenship and youth participation. Race Equality Teaching, 34(2), 10-14.

Braun, D., Seher, N., Tausendpfund, M. & Wolsing, A. (2010). Einstellungen gegenüber Immigranten und die Zustimmung zur Europäischen Integration: Eine Mehrebenenanalyse. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: Arbeitspapier Nr. 136. URL (Letzter Aufruf Januar 2020): http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3424/pdf/wp_136.pdf.

Bringle, R., Clayton, P. & Bringle, K. E. (2015). From teaching democratic thinking to developing democratic civic identity. Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement, 6(1), 51-76.

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M. & Flaig, B.B. (2016). Wie ticken Jugendliche? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Casey, E. M., DiCarlo, C. F. & Sheldon, K. L. (2019). Growing democratic citizenship competencies: Fostering social studies understandings through inquiry learning in the preschool garden. The Journal of Social Studies Research, 43 (4), 361-373.

© 2020 by verlag irena regener berlin

Choma, B. L., & Hanoch, Y. (2017). Cognitive ability and authoritarianism: Understanding support for Trump and Clinton. Personality and Individual Differences, 106, 287-291.
Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112, 155–159.
Colombo, C. (2016). Justifications and Citizen Competence in Direct Democracy: A Multilevel Analysis. British Journal of Political Science, 1-20.
De Rijke, J., Gaiser, W., Gille, M. & Sardei-Biermann, S. (2006). Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West-und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung, 1(3), 335-352.
Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.). (2018). Flucht ins Autoritäre. Gießen: Psychosozial-Verlag.
Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (2016). Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016. Gießen: Psychosozial-Verlag.
Eigenmann, P., Geisen, Th. & Studer, T. (Hrsg.). (2016). Migration und Minderheiten in der Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Einarsdottir, J., Purola, A. M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. International Journal of Early Years Education, 23(1), 97-114.
Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). JIM 2016. Jugend, Information, (Multi). Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
Funke, F. (2005). The dimensionality of right-wing authoritarianism: Lessons from the dilemma between theory and measurement. Political Psychology, 26(2), 195–218.
Friedrichs, W. & Lange, D. (Hrsg.). (2016). Demokratiepolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Frindte, W. & Dietrich, N. (Hrsg.). (2017). Muslime, Flüchtlinge und Pegida. Sozialpsychologische und kommunikationswissenschaftliche Studien in Zeiten globaler Bedrohungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Frindte, W. (2013). Der Islam und der Westen. Sozialpsychologische Aspekte einer Inszenierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Frindte, W., Wohlt, S. & Richter, K. (im Druck). „Wie hältst Du es mit der Demokratie?" Einstellungen von Jugendlichen zur Demokratie und politischen Partizipation – ein Zwischenbericht. Zeitschrift für Politische Psychologie.
Fromm, E. (1936). Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie: Sozialpsychologischer Teil. In: Fromm, E., Horkheimer, M. & Markuse, H. u.a. (Hrsg.), Studien über Autorität und Familie, Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Paris: Félix Alcan, 77-135.
Gastil, J., & Xenos, M. (2010). Of attitudes and engagement: Clarifying the reciprocal relationship between civic attitudes and political participation. Journal of Communication, 60(2), 318-343.
Gille, M., De Rijke, J. & Décieux, J. P. (2016). Politische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher in Deutschland und Europa. In: Gürlevik, A., Hurrelmann, K. & Palentien, C. (Hrsg.), Jugend und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-193.
Gray, S. L., Scott, D. & Mehisto, P. (2018). Belonging Together: A Model for Education in a New European Age. In: Gray, S. L., Scott, D. & Mehisto, P. (Eds.), Curriculum Reform in the European Schools. Cham: Palgrave Macmillan. 139-159.
Haav, K. (2008). Civic education in Estonia: democratic or authoritarian. JSSE-Journal of Social Science Education, 9, (1), 121-130.
Halpern, D., Valenzuela, S. & Katz, J. E. (2017). We face, I tweet: How different social media influence political participation through collective and internal efficacy. Journal of Computer-Mediated Communication, 22(6), 320-336.
Hart, D. & Atkins, R. (2002). Civic competence in urban youth. Applied Developmental Science, 6(4), 227-236.
Hawkins, K. A., Riding, S. & Mudde, C. (2012). Measuring populist attitudes. Committee on Concepts and Methods. University of Georgia: bepress.
Hayes, A. F. (2017). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. New York: Guilford.
Healy, A. & Malhotra, N. (2010). Random events, economic losses, and retrospective voting: Implications for democratic competence. Quarterly Journal of Political Science, 5(2), 193-208.
Himmelmann, G. (2010). Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In: Lange, D. & Himmelmann G. (Hrsg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-30.
Himmelmann, G. & Lange, D. (2005). Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hoskins, B., Saisana, M. & Villalba, C. M. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. Social Indicators Research, 123(2), 431-457.
Huebner, A. J. (2003). Positive youth development: The role of competence. In: Villarruel, F. A. et al. (Eds.), Community youth development: Programs, policies, and practices. London, New Delhi: Sage Publications, 431-357.
Inglehart, R. (1997). Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies. Princeton, NJ: Princeton University Press
Kuhn, H. P. (2016). Ziviler Ungehorsam und politisch motivierte Gewaltbereitschaft im Jugendalter: Entwicklung und Sozialisation In: Schuster, B. H., Kuhn, H.-P. & Uhlendorff, H. (Hrsg.), Entwicklung in sozialen Beziehungen: Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 279-306.
Kupchik, A. & Catlaw, T. J. (2015). Discipline and participation: The long-term effects of suspension and school security on the political and civic engagement of youth. Youth & Society, 47(1), 95-124.
Lee, N. J., Shah, D. V. & McLeod, J. M. (2013). Processes of political socialization: A communication mediation approach to youth civic engagement. Communication Research, 40(5), 669-697.
Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. & Santinello, M. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate. American Journal of Community Psychology, 54(3-4), 251-261.
Moore, S. S., Hope, E. C., Eisman, A. B. & Zimmerman, M. A. (2016). Predictors of civic engagement among highly involved young adults: Exploring the relationship between agency and systems worldview. Journal of Community Psychology, 44(7), 888-903.

© 2020 by verlag irena regener berlin

Morgenstern, I., Rosenstengel-Kromke, L., Ihle, L. & Kötsche, F. (2017). Jenaer Kinder- und Jugendstudie 2017. Jena: Organisationsberatungsinstitut Thüringen – ORBIT e. V.
Müller, M. & Zifonun, D. (Hrsg.). (2016). Ethnowissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Niproschke, S. (2016). Schule als Präventionsinstanz: Wie schulische Gewaltprävention soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann. Die Deutsche Schule, 108(3), 256.
Reheis, F. (2016). Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Reinders H. (2016) Politische Sozialisation Jugendlicher. Entwicklungsprozesse und Handlungsfelder. In: Gürlevik, A., Hurrelmann, K. & Palentien, C. (Hrsg.), Jugend und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-101.
Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber.
Schmidtke, F. (2015). Demokratieförderung und Rechtsextremismusprävention in den Bundesländern. In: Frindte, W., Geschke, D., Haußecker, N. & Schmidtke, F. (Hrsg.), Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund" – Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 403-424.
Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).
Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Bos, R. (2018). Jugend-Glaube-Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster: Waxmann Verlag.
Schwester, R. W. (2010). Socio-demographic determinants of e-government adoption: An examination of major US cities. Journal of Public Management & Social Policy, 16(2).
Shapiro, R. Y. & Bloch-Elkon, Y. (2008). Do the facts speak for themselves? Partisan disagreement as a challenge to democratic competence. Critical Review, 20(1-2), 115-139.
Sibley, C. G. & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. Personality and Social Psychology Review, 12(3), 248-279.
Silver, B. D. & Dowley, K. M. (2000). Measuring political culture in multiethnic societies: Reaggregating the World Values Survey. Comparative Political Studies, 33(4), 517-550.
Veith, H. (2010). Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Lange, D. & Himmelmann , G. (Hrsg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 142-156.
Weber, M. & Koehler, C. (2017). Illusions of knowledge: Media exposure and citizens' perceived political competence. International Journal of Communication, 11, 17, 2387-2410.
Wentura, D., & Pospeschill, M. (2015). Mediator-und Moderatoranalysen. In: Wentura, D. & Pospeschill, M. (Hrsg.), Multivariate Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-76.
Zick, A., Küpper, B. & Berghan, W. (2019). Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert- Stiftung von Franziska Schröter. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz.

Die Autor/-innen:

Prof. Dr. phil. habil. Wolfgang Frindte leitete von 2008 bis März 2017 die Abteilung Kommunikationspsychologie am Institut für Kommunikationswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seit 2007 ist er Mitglied der wissenschaftlichen Leitung des Studiengangs „Human Communication" an der Dresden International University. Von 2017 bis 2019 leitete er die Studie „Interkulturelle Erziehung" im Projekt „ViDem" und ist Sprecher des wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft in Jena.

Stephanie Wohlt M.A. studierte nach ihrer dualen Ausbildung zur Mediengestalterin für Digital-und Printmedien (2009) Bachelor of Arts der Kommunikationswissenschaft mit Ergänzungsfach Psychologie (2014) und Master of Arts der Öffentlichen Kommunikation (2017) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Von Ende 2017 bis März 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kommunikationswissenschaft an der FSU Jena im Projekt „ViDem" (Vielfalt zusammen leben – miteinander Demokratie lernen). Gegenwärtig ist sie PR-Managerin bei NeulandQuartier GmbH in Leipzig.

Kirsten Richter M.A. studierte nach ihrer dualen Ausbildung zur Fotografin Bachelor of Arts der Kommunikationswissenschaft mit Ergänzungsfach Psychologie (2014) und Master of Arts der Öffentlichen Kommunikation (2017) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Von Ende 2017 bis zum Februar 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kommunikationswissenschaft an der FSU Jena im Projekt „ViDem".

© 2020 by verlag irena regener berlin

Anhang

Items und Skalen (Auswahl)			
			1. Prädiktoren
	Mittelwert	Standard-abweichung	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Freizeitverhalten: Wie häufig machst du folgende Dinge nach der Schule oder am Wochenende?			Jeweils ein Item
Online sein	4,10	0,99	
Zuhause beschäftigen	3,78	1,01	
In der Stadt unterwegs sein	3,07	1,00	
Etwas mit der Familie unternehmen	3,00	0,98	
Sportlich betätigen	3,29	1,27	
Mich bilden	2,92	1,03	
In der Natur aufhalten	2,40	1,10	
Kreativ sein	2,50	1,29	
Kulturelle Veranstaltungen besuchen	1,82	0,90	
Ausgehen	2,29	1,26	
Mich engagieren	1,87	1,05	
Sozial-Regionale Identifikation: Ich fühle mich verbunden mit …			Jeweils ein Item
… meinem Bundesland.	3,38	1,24	
… Deutschland.	3,65	1,13	
… dem Herkunftsland meiner Familie.	3,65	1,22	
… Europa.	3,34	1,16	
Religiosität von Familien und Freunden			Jeweils ein Item
Wie religiös/fromm ist deine Familie?	2,30	1,19	
Wie religiös/fromm sind deine Freunde?	2,00	0,91	
Kontakt zu Anderen: Wie oft hast du im Alltag Kontakt zu Menschen, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern nach Deutschland zugewandert sind?			Jeweils ein Item
In meiner Familie oder nahen Verwandtschaft	2,16	1,46	
In meinem Freundes- oder Bekanntenkreis	2,90	1,37	
In der Schule	3,16	1,29	
In meinem Verein	2,14	1,32	
In meiner Nachbarschaft	2,21	1,31	
Mediennutzungsverhalten zur Information über aktuelle politische Situation			Jeweils ein Item
Zeitung	2,05	1,17	
Fernsehen	3,27	1,25	
Radio	2,59	1,30	
Internet	3,42	1,34	
Bücher	1,44	0,85	
Freunde und Bekannte	2,95	1,21	
Eltern	3,20	1,22	
Schule	3,02	1,19	

© 2020 by verlag irena regener berlin

Politikunterricht	2,96	1,42	
Selbstverortung zur Links-Rechts-Orientierung im politischen Spektrum Deutschlands: Ich bin politisch …1 = links, 5 = rechts	2,63	1,06	
	Mittelwert	Stadard-abweichung	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Zufriedenheit mit der Schule	3,69	0,85	.60
Diskriminierungserfahrung wegen Alter und Geschlecht	2,12	1,02	.62
Diskriminierungserfahrung wegen Herkunft, Äußerem und/oder Religion	1,54	0,73	.63
Eigene Religiosität: Wie religiös/fromm bist du?	1,98	1,11	
Religiös-fundamentalistische Überzeugungen	1,43	0,82	.78
Wertorientierung: Respekt vor und Streben nach Ordnung, Sicherheit und Fleiß	4,01	0,73	.66
Wertorientierung: Streben nach hohem Lebensstandard, Macht, Dominanz eigener Bedürfnisse	3,06	0,83	.63
Wertorientierung: Tradition und Konformität	2,50	0,88	.37
Wertorientierung: soziales, politisches und umweltbewusstes Engagement	3,30	0,80	.64
Wertorientierung: Streben nach sozialen Kontakten, sozialer Anerkennung, gutem Familienleben, gesundheitsbewusster und hedonistischter Lebensführung	4,24	0,60	.65
			2. Mediatoren
Familieninterne Demokratie	3,78	0,69	.74
Wahrnehmung der elterlichen Unterstützung	3,37	1,15	.60
Wunsch nach elterlicher Unterstützung	4,49	0,78	.55
Gemeinsame Lösung von Problemen im Unterricht	3,66	2,57	.62
Politische Offenheit im Unterricht und Akzeptanz von eigenständigen SchülerInnenmeinungen durch LehrerInnen	3,48	0,81	.70
			3. Zielvariablen
Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement	3,38	0,84	,47
Politisches Engagement in Unterrichtsklasse und Schule	2,35	0,91	.78
Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen	2,76	1,00	.72
Gewaltbereites politisches Engagement	1,61	0,88	.56
Extrinsische Motivation für politisches Engagement	2,43	0,91	.72
Intrinsische Motivation für politisches Engagement	3,58	0,83	.71
Rechtsextreme Tendenzen	1,79	0,77	.77
Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler & religiöser Herkunft)	4,62	0,71	.92
Akzeptanz von Flüchtlingen und Muslimen in der Nachbarschaft	3,19	1,17	.79
Deutsch-nationalistische Einstellungen	1,77	0,93	.87
Assimilationsforderung: Forderung nach Anpassung von Ausländern	3,40	1,07	.76
Positive Einstellungen zu Ausländern	3,83	0,94	.80

Tabelle 1: Überblick über ausgewählte Skalen und Items (Angaben, wenn nichts anderes vermerkt, gelten für die Gesamtstichprobe)

© 2020 by verlag irena regener berlin

Variablen	**Modell 0 (mit Schulen) – Intercept-Only-Model**		
	Kovarianzparameter		
	Schätzung	Standardfehler	Signifikanz (Wald Z)
Residuum	,812	,025	,000
• Subjekte: Schulen • Abhängige Variable: Deutsch-nationalistische Einstellungen	,278	,070	,000
Intraklassenkorrelation (ICC)	**,2550 (25,50%) erklärte Varianz**		
• Subjekte: Schulen • Abhängige Variable: Deutsch-nationalistische Einstellungen • Kovariate: Klassenstufen (9. bis 13. Klasse)	**Modell 1 (mit Regressoren auf Makroebene): Klassenstufe**		
Residuum	,811	,027	,000
Konstanter Term	,263	,069	,000
Intraklassenkorrelation (ICC)	**,0539 (5,39%) erklärte Varianz**		
	Modell 2 (mit Regressoren auf Makroebene): Schulart (Dummy)		
Residuum	,812	,025	,000
Konstanter Term	,189	,052	,000
• Subjekte: Schulen • Abhängige Variable: Deutsch-nationalistische Einstellungen Kovariate: Schulart (Dummy)			
Intraklassenkorrelation (ICC)	**,3201 (32,01%) erklärte Varianz**		
• Subjekte: Schulen • Abhängige Variable: Deutsch-nationalistische Einstellungen • Kovariate: Regionen (Bundesländer & Schulpreisschulen)	**Modell 3 (mit Regressoren auf Makroebene): Regionen (als Dummy)**		
Residuum	,812	,025	,000
Konstanter Term	,102	,030	,001
Intraklassenkorrelation (ICC)	**,6330 (63,30%) aufgeklärte Varianz**		
• Subjekte: Schulen • Abhängige Variable: Deutsch-nationalistische Einstellungen • Kovariate: Autoritäre Überzeugungen	**Modell 4 (mit Regressoren auf Mikroebene): Autoritäre Überzeugungen**		
	Schätzung fester Parameter		
Konstanter Term	,171	,066	,013
Autoritäre Überzeugungen	,441	,030	,000
	Kovarianzparameter		
Residuum	,676	,021	,000
Konstanter Term + Autoritäre Überzeugungen			
UN (1,1)	,153	,042	,000
UN (2,1)	,044	,017	,008
UN (2,2)	,017	,009	,050
Intraklassenkorrelation (ICC)	**,1650 (16,50%) erklärter Varianz**		
• Subjekte: Schulen • Abhängige Variable: Deutsch-nationalistische Einstellungen • Kovariate: Klassenstufe, Schulart, Regionen, Autoritäre Überzeugungen	**Modell 5 (erweitertes Modell mit Aufnahme von Regressoren aus der Mikro- und Makroebene)**		
	Schätzung fester Parameter		
Konstanter Term	,416	,131	,002
Klassenstufe	,109	,137	,425
Schulart (Dummy)	,203	,030	,002
Regionen (Dummy)	,567	,120	,000
Autoritäre Überzeugungen	,393	,127	,002
Signifikante Interaktionen: Autoritäre Überzeugungen * Regionen	.091	,040	,008
	Kovarianzparameter		
Residuum	,675	,023	,000
Konstanter Term + Autoritäre Überzeugungen (Subjekt = Schulen)		,011	,135
UN (1,1)	,061	,021	,003
UN (2,1)	,023	,010	,027
UN (2,2)	,013	,010	,192
Intraklassenkorrelation (ICC)	**,7806 (78,06%) aufgeklärter Varianz**		

Tabelle 4: Ergebnisse der Mehrebenenanalyse

© 2020 by verlag irena regener berlin

	Ausgewählte Zielvariablen								
	Politisches Engage-ment in Unterricht und Schule	Politisches Engage-ment in gesellschaft-lichen Organisatio-nen	Gewalt-bereites politisches Engage-ment	Intrinsische Motivation für politisches Engage-ment	Wertschät zung anderer Schüler	Positive Einstellungen zu Ausländern	Akzeptanz von Flüchtlingen und Muslimen in Nachbar-schaft	Deutsch-nationale Einstellun-gen	Rechts-extreme Tendenzen
	R^2 = 0.20	R^2 = 0.40	R^2 = 0.15	R^2 = 0.25	R^2 = 0.27	R^2 = 0.42	R^2 = 0.38	R^2 = 0.37	R^2 = 0.43
Streben nach sozialem, politischem & umwelt-bewusstem Engagement	.19**	.34***		.25**	.14**	.16**	.22**	-.13**	-.06*
Streben nach Tradition & Konformität		-.09*						.14**	
Streben nach hohem Lebensstan-dard & Macht			.15**		-.10**				.07*
Streben nach Ordnung, Sicherheit & Fleiß			-.22**	.07*	.14**				
Streben nach sozialen Kontakten & Anerkennung				.13**					-.08*
Gemeinsame Lösungssuche im Unterricht	.14**			.10**	.08*	.06*			-.07*
Politische Offenheit im Unterricht		.08*		.14**	.11**	.08*	.12**	-.08*	
Identifikation mit Deutschland	-.07*	-.06*			-.12**	-.14**	-.12**	.12**	.09*
Identifikation mit Europa	.07*		-.08*			.06*			
Autoritäre Überzeugun-gen		-.11**	.15**		-.27**	-.39***	-.32***	.35***	.52***
Links-Rechts-Orientierung		-.08*			-.18**	-.33***	-.24**	.26**	.20**
Familien-demokratie	.05*	.12**		.07*	.08*	.06*	.08*		

Tabelle 5: Standardisierte Koeffizienten & Signifikanzniveaus der in die schrittweise Regressionsanalyse aufgenommenen unabhängigen Variablen (paarweiser Ausschluss). R^2 ist die durch das jeweilige Modell erklärte Varianz der Zielvariablen, *** bedeutet: $p < 0.001$; ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$. Die in der ersten Spalte abgetragenen Variablen sind jene, deren Einfluss auf die Zielvariablen (Zeile 2) geprüft wurden.

© 2020 by verlag irena regener berlin