

# Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen

Helmut Schneider und Markus Gerold



# Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen

Helmut Schneider und Markus Gerold

# Inhalt

---

<b>Vorwort</b>	6
<b>Executive Summary</b>	8
<b>1   Hintergrund und Zielsetzungen der Untersuchung</b>	9
1.1   Hintergrund	9
1.2   Zielsetzungen	10
<b>2   Entwicklung des Erhebungsdesigns</b>	11
2.1   Konzeptionelles Modell der Untersuchung	11
2.2   Messkonzepte der Untersuchung	12
2.2.1   Messung der abhängigen Variable „Schulische Demokratiebildung“	12
2.2.2   Messung der unabhängigen Variablen	12
<b>3   Empirische Analyse</b>	14
3.1   Design der empirischen Untersuchung	14
3.1.1   Inhalte der Befragung	14
3.1.2   Prozess der Datenerhebung	14
3.1.3   Beschreibung der Datenbasis	14
3.2   Vorbereitende Analysen	15
3.2.1   Konstruktion der abhängigen Variablen	15
3.2.2   Überprüfung der Messmodelle der unabhängigen Variablen	18

---

<b>3.3   Deskriptive Analysen</b>	<b>18</b>
3.3.1   Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der Intensität schulischer Demokratiebildung	18
3.3.2   Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der unabhängigen Variablen	25
<b>3.4   Explikative Analysen</b>	<b>32</b>
3.4.1   Isolierte Überprüfung der unterstellten Wirkungszusammenhänge	33
3.4.2   Integrierte Analyse des Gesamtmodells	34
<b>4   Zusammenfassung und Implikationen</b>	<b>35</b>
4.1   Die zentralen Untersuchungsergebnisse	35
4.2   Implikationen	36
<b>Literatur</b>	<b>41</b>
<b>Anhang</b>	<b>44</b>
Glossar	44
Fragebogen zur Studie „Demokratiebildung in Schulen“	46
Tabellen zur Gewichtung der Stichprobe	55
Ergänzende Tabellen	58

# Vorwort

Demokratische Gesellschaften geraten weltweit zunehmend unter Druck. Dies gilt auch für die scheinbar gefestigten Demokratien in Nordamerika und Westeuropa. Die aktuellen politischen Diskussionen sind durch komplexe Fragestellungen geprägt, auf die es keine einfachen und schnellen Antworten gibt. Durch Globalisierung und Digitalisierung verursachte Veränderungen der Arbeitswelt, das Zusammenleben in einer zunehmend diverser werdenden Gesellschaft und ungleiche gesellschaftliche Teilhabechancen verunsichern große Teile der Bevölkerung. Sie führen zu einem Vertrauensverlust in die Problemlösungskompetenz der demokratischen Staatsform sowie zu einem Erstarken populistischer und rechtsextremer Kräfte. Das erleben wir gegenwärtig auch in Deutschland.

Diese Entwicklungen fordern die Politik auf allen Ebenen heraus. Sie werfen aber auch Fragen auf, die sich an Bildungsinstitutionen richten. Diese sind gefordert, junge Menschen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, einer reflektierten Urteilsbildung sowie einer verantwortlichen Mitgestaltung des Gemeinwesens zu befähigen. Denn Demokratie ist kein gegebenes Gut. Sie kann nicht gelehrt, muss aber gelernt werden. Dazu bedarf es vielfältiger Möglichkeiten der Demokratiebildung.

Eine besondere Verantwortung kommt der schulischen Bildung zu, da Schulen die einzigen Institutionen sind, die alle Kinder und Jugendlichen erreichen. Gute Schulen sind Orte der Demokratie – Orte, an denen demokratische Werte wie Respekt, Solidarität und Gleichheit sowie die Anerkennung der Menschen- und Kinderrechte die Schul- und Unterrichtskultur prägen. Hier lernen Schülerinnen und Schüler den konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Interessenlagen und finden Wege, Konflikte friedlich und durch demokratische Verfahren zu lösen. In demokratischen Schulen können sich Schülerinnen und Schüler für ihre Anliegen und nach ihren Neigungen engagieren, können sich beteiligen und mitbestimmen. Solche Schulen bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit übergeordneten gesellschaftspolitischen Fragen in lokaler, nationaler und globaler Perspektive auseinanderzusetzen. Demokratiebildung bleibt dabei nicht bei der Wissensvermittlung stehen, sondern schafft demokratische Erfahrungsräume.

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Schlüsselrolle auf dem Weg zu einer demokratischen Schule. Es fehlen bislang gesicherte empirische Erkenntnisse darüber, wie sie diese Rolle ausfüllen. Die Bertelsmann Stiftung hat deshalb im Rahmen des Projektes „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.“ die Studie „Demokratiebildung an Schulen“ initiiert und konnte für die wissenschaftliche Federführung Professor Dr. Dr. Helmut Schneider, Berliner Institut für Gesellschaftsforschung an der Steinbeis-Hochschule Berlin, gewinnen. Mit großem Engagement hat er die bundesweite Untersuchung gemeinsam mit seinem wissenschaftlichen Mitarbeiter Markus Gerold als Onlinebefragung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet.

Erstmalig wird damit eine quantitative Studie zum Stellenwert der Demokratiebildung aus Lehrerperspektive vorgelegt. Ziel der Studie ist es, den Entwicklungsstand der Demokratiebildung an weiterführenden Schulen zu analysieren und zu erklären, welche Faktoren Lehrkräfte darin bestärken, Demokratiebildung Raum und Zeit innerhalb und außerhalb des Klassenraums zu geben. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass Demokratiebildung in



Deutschland aktuell kein übergeordnetes Thema der Schulentwicklung ist, das pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte jedoch gute Anknüpfungspunkte bietet, Verbesserungen zu initiieren.

Die vorliegenden Ergebnisse geben Hinweise darauf, wie Demokratiebildung in Schulen gestärkt werden kann. Sie bestätigen die Ausgangshypothese, dass das Kompetenzprofil und die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lehrkräfte über ein Mehr oder Weniger von schulischer Demokratiebildung entscheiden. Die häufig geäußerte Vermutung, dass Zeitrestriktionen oder schulbürokratische Vorgaben die Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in diesem schulischen Feld beschneiden, wird durch die statistischen Erklärungsmodelle dagegen nicht bestätigt.

Wir hoffen, mit dieser Studie den aktuellen Diskussionen zu Fragen der Demokratiebildung Impulse zu geben. Dreh- und Angelpunkt sind aus unserer Sicht mehr und bessere Möglichkeiten für Lehramtsstudierende, für Referendarinnen, Referendare und für Lehrkräfte, sich mit dem Thema Demokratiebildung in Theorie und Praxis auseinanderzusetzen. Dies ist aus unserer Perspektive unverzichtbar, um sich die Lehrerrolle in ihrer zentralen Bedeutung für die Vermittlung von demokratischem Wissen, von demokratischen Werten und Handlungskompetenzen individuell anzueignen und im pädagogischen Alltag zu leben.

Bei der Entwicklung neuer Qualifizierungsangebote in der Lehrerbildung sind Landespolitik, Universitäten bzw. pädagogische Hochschulen, Studienseminare und Landesinstitute der Lehrerbildung gleichermaßen gefragt. Aber auch zivilgesellschaftliche Akteure können Beiträge leisten. Über 60 Organisationen haben sich daher im Bündnis „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ (<https://buendnis.degede.de/>) zusammengefunden, um das Thema Demokratiebildung zu stärken. Auch die Bertelsmann Stiftung wirkt in diesem Bündnis mit. Zudem haben wir im Rahmen des Projektes „jungbewegt“ in Zusammenarbeit mit einem Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unter Federführung von Professor Dr. Dirk Lange, Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover, das digitale Qualifizierungsangebot „Citizenship Education – Demokratiebildung an Schulen“ entwickelt, das unter [www.oncampus.de/mooc/citizenedu](http://www.oncampus.de/mooc/citizenedu) kostenlos abrufbar ist.

Wir würden uns sehr freuen, wenn es im Dialog von Politik, Wissenschaft, Organisationen der Lehrerbildung und Akteuren der Zivilgesellschaft gelingt, der Demokratiebildung einen höheren Stellenwert zu geben. Der drängende Handlungsbedarf ist durch tagesaktuelle Entwicklungen, aber auch aufgrund langfristiger Gesellschaftsanalysen überdeutlich.

**Bettina Windau**  
Director  
Programm Zukunft der Zivilgesellschaft

**Sigrid Meinhold-Henschel**  
Senior Project Manager  
Projekt „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.“

# Executive Summary

Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen hat die Frage nach Demokratiebildung neue Relevanz gewonnen. Wirksame Bemühungen um deren Ausweitung oder Verbesserung setzen dabei eine empirische Durchdringung des Sachverhaltes voraus. Hierzu leistet die vorliegende Studie einen substanziellen Beitrag, indem bei 1.216 Lehrkräften an weiterführenden Schulen das Ausmaß schulischer Demokratiebildung untersucht wird. Mit Blick auf die Ursachen eines Mehr oder Weniger schulischer Demokratiebildung fokussiert die Untersuchung Eigenschaften der Lehrkräfte in den Dimensionen Können, Wollen und Dürfen. Folgende Ergebnisse sind dabei zentral:

- Das Ausmaß schulischer Demokratiebildung ist ganz überwiegend als mäßig einzustufen. Lediglich bei 3,4 Prozent der Befragten kann eine hohe Intensität schulischer Demokratiebildung beobachtet werden.
- Die Unterrichtskultur der Lehrkräfte stützt demokratische Bildungsprozesse, doch kommen Themen und insbesondere Formate der Demokratiebildung eher weniger zum Einsatz. Zudem werden den Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen nur eingeschränkt vermittelt. Dabei ist die Intensität schulischer Demokratiebildung bei Lehrkräften, die älter als 43 Jahre sind, höher als bei ihren jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Gleiches gilt für Lehrkräfte aus ostdeutschen Bundesländern in Relation zur westdeutschen Vergleichsgruppe.
- Das Ausmaß schulischer Demokratiebildung steigt, wenn
  - Lehrkräfte über die für Demokratiebildung relevanten Kompetenzen verfügen,
  - Demokratiebildung an der jeweiligen Schule einen hohen Stellenwert genießt, etwa durch eine strukturelle Verankerung im Leitbild der Schule,
  - der Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung der jeweiligen Lehrkraft hoch war respektive ist und
  - Lehrkräfte ihr Verhalten als selbstwirksam empfinden.
- Um die Intensität schulischer Demokratiebildung zu steigern, sollte der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften erhöht werden. Zudem ist in der Aus- und Fortbildung ein besonderes Augenmerk auf demokratiebildungsrelevante Kompetenzen zu legen, wie zum Beispiel Konfliktmanagement, Förderung prosozialen Verhaltens und Umgang mit Meinungsführern unter den Schülerinnen und Schülern. Schließlich gilt es, Demokratiebildung zu einem sichtbaren Bestandteil des Schulalltags zu machen.

---

# 1 | Hintergrund und Zielsetzungen der Untersuchung

---

## 1.1 | Hintergrund

Die politische und soziale Lage in den westlich-demokratischen Gesellschaften hat sich im Laufe der letzten Jahre stark gewandelt. Infolge terroristischer Attacken, von Migrationsbewegungen und einem politischen Klima, das zunehmend durch autoritäre Staatsoberhäupter und kriegerische Rhetorik geprägt wird, hat sich nicht nur die internationale Sicherheitslage verändert, sondern ist auch das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger in die demokratischen Systeme insgesamt erschüttert. Diese Konstellation verändert das Selbstverständnis der europäischen Bevölkerung und berührt darüber hinaus den mehrheitlich repräsentierten Wertekanon der politischen Landschaft. Eine neue Form des Konservatismus mit eindeutig nationalistischen Tendenzen ist zu beobachten, der die offenen und sich im Zuge von Flucht- und Wanderbewegungen stärker diversifizierenden Gesellschaften zum Feindbild hat.

Der Rechtsruck, der sich in dessen Folge über die letzten Jahre in vielen westlich-demokratischen Gesellschaften Bahn gebrochen hat, kann als Symptom der Globalisierung und der mit ihr korrelierenden Unsicherheiten und Ängste gelesen werden und geht mit der Erosion demokratischer Werte einher. Die Folgen des Bedeutungsverlusts demokratischer Werte sind das Zurückfallen in nationalistische Ressentiments, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sowie die Zunahme rechter Gewaltakte seitens bestimmter sozialer Gruppen (Bundeskriminalamt 2016). Politischer Ausdruck dieser Entwicklung sind die zunehmenden Wahlerfolge nationalkonservativer Parteien. So wurde die AfD bei der Wahl zum deutschen Bundestag 2017 mit einem Ergebnis von 12,6 Prozent drittstärkste politische Kraft (Bundestwahlleiter 2017).

Neueste Untersuchungen eines Forscherteams der Universität Bielefeld offenbaren zudem den schwindenden Stellenwert politischer Bildung im Schulunterricht. Für die Vermittlung dieser Inhalte bleiben im Unterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 10 an Gesamt- und Realschulen und Klasse 5 bis 9 an Gymnasien) pro Woche im Durchschnitt nur 17 bis 20 Minuten, für das Vortragen politischer Meinungen einzelner Schülerinnen und Schüler pro Kopf etwa 20 Sekunden (Hedtke und Gökbudak 2018).

Auch die 2017 veröffentlichte Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung, die beleuchtet, inwieweit Jugendliche in der Schule auf ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger in Demokratien vorbereitet werden, kam zu dem Schluss, dass bei nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schülern im europäischen Vergleich nur von einem niedrigen Niveau des politischen Wissens gesprochen werden kann. Das Ausmaß zivilgesellschaftlicher und politischer Bildung ist zudem stark vom Elternhaus abhängig und somit durch schulische Bemühungen nur marginal beeinflusst. Schließlich offenbart die Untersuchung auch Verhaltensdefizite: Die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler plant nicht, sich im späteren Leben über Mittel der bürgerlichen Partizipation, wie z. B. Teilnahme an Wahlen oder den Beitritt zu einer Partei, am politischen Prozess zu beteiligen (Abs und Hahn-Laudenberg 2017). Das demokratische Fundament der westlichen Gesellschaften scheint also vor allem in letzter Zeit von mehreren Seiten bedroht.

Zu den Eckpfeilern einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zählt die Manifestation demokratischer Werte und Überzeugungen in der Geisteshaltung der in ihr lebenden Bürgerinnen und Bürger. Ohne die Verbreitung und Akzeptanz demokratischer Grundhaltungen bei einem Großteil der Bevölkerung sind demokratisch verfasste Institutionen ebenso wie eine

demokratisch geprägte Kultur des gesellschaftlichen Zusammenlebens auf Dauer nicht denkbar.

Die Etablierung demokratischer Grundhaltungen ist daher von essenzieller Bedeutung für die langfristige Existenz einer jeden Demokratie. In diesem Bildungsprozess kommt den frühen Entwicklungsjahren von Kindern und Jugendlichen eine herausragende Rolle zu (Himmelman 2004).

In den meisten modernen Gesellschaften obliegt dem Staat ein Großteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Diese erstreckt sich nicht allein auf das Erlernen formaler Wissensinhalte, sondern beinhaltet auch die reflektierte Aneignung von Normen und Werten (Nipkow 2009). Bereits im Jahr 2009 wurde in einer Kultusministerkonferenz der deutschen Länder die gezielte Förderung der Demokratieerziehung beschlossen (Kultusministerkonferenz c). Auf europäischer Ebene setzten sich die Bildungsminister der Europäischen Union nach den Anschlägen auf das Satiremagazin Charlie Hebdo in der „Pariser Erklärung“ vom 17. März 2015 das Ziel, die Bemühungen um die Vermittlung freiheitlicher und humanistischer Werte bereits ab dem Kindesalter nachhaltig zu stärken (Bildungsminister der Europäischen Union o. J.). In Deutschland wurden im selben Jahr die Programme „Demokratie leben!“ und „Zusammenhalt durch Teilhabe“ ins Leben gerufen, deren Etat im Lichte der aktuellen politischen Entwicklungen für 2017 von rund 55 auf 116 Millionen Euro verdoppelt wurde (BMFSFJ o. J.; Bundesministerium des Innern o. J.).

Bedingt durch die allgemeine Schulpflicht, sind Schulen der Bildungsträger mit der größten sozialen Reichweite (Helsper und Hummrich 2008) und insofern auch zentrale Institution im Kontext der Bemühungen um eine Stärkung demokratischer Bildungsprozesse. Schulen wiederum werden durch ihre Lehrkräfte geprägt. Diese sind „Fachleute für das Lernen“ (Kultusministerkonferenz b). Neben den gesetzlichen und formellen Rahmenbedingungen sind so vor allem personelle Faktoren für eine gelingende Demokratiebildung ausschlaggebend, wie zahlreiche Studien belegen (Hattie 2008, 2012).

Demokratische Bildung, deren erfolgreiche Vermittlung fundamental auf dem Wissen, dem Können und den Überzeugungen von Lehrkräften beruht, steht damit unmittelbar im Fokus des Interesses aller demokratischen Gesellschaften – heute mehr denn je. Als Reaktion auf diese aktuelle Debatte hat die Bertelsmann Stiftung im Rahmen ihres Projekts „jungbewegt“ die vorliegende Studie angestoßen. Im Kern geht es dabei um die Frage, welchen Einfluss lehrerbezogene Variablen, wie etwa das Berufsverständnis oder das Kompetenzprofil, auf das Ausmaß schulischer Demokratiebildung haben.

## 1.2 | Zielsetzungen

Die Untersuchung hat deskriptive, explikative und praktisch-normative Ziele. In deskriptiver Hinsicht geht es um die Beschreibung des Status quo von Demokratiebildung in Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Dabei stehen weniger qualitative Aspekte im Fokus, sondern vielmehr die Intensität, mit der Lehrkräfte in ihrem Unterricht Demokratiebildung praktizieren. Die beschreibende Statistik beinhaltet auch Gruppenvergleiche, beispielsweise im Hinblick auf Alter und Geschlecht der Lehrkräfte.

Die fokale Zielsetzung der Untersuchung ist explikativer Natur. Es sollen lehrerbezogene Variablen identifiziert werden, die das Ausmaß schulischer Demokratiebildung erklären können. Mit anderen Worten geht es um die Frage, warum manche Lehrkräfte mehr und andere weniger Demokratiebildung vermitteln.

Hieraus leitet sich das praktisch-normative Ziel der Untersuchung ab. Unter der Prämisse einer als wünschenswert erachteten Intensivierung schulischer Demokratiebildung werden vor dem Hintergrund der Ergebnisse des explikativen Teils mögliche Maßnahmen für die Erreichung dieses Ziels aufgezeigt. Dabei kann kein abschließender Anspruch erhoben werden. Vielmehr sollen Anstöße gegeben werden, die hofentlich Eingang in den Diskurs einschlägiger Fachkreise finden.

# 2 | Entwicklung des Erhebungsdesigns

## 2.1 | Konzeptionelles Modell der Untersuchung

Die Idee für die vorliegende Untersuchung entstammt einer schulpolitischen Diskussion um Demokratiebildung an Schulen. Im Zuge ihres Einsatzes für Engagement, Partizipation und Demokratiebildung an Einrichtungen für Kinder und Jugendliche hat die Bertelsmann Stiftung diese Studie beauftragt. Im Lichte der entsprechenden aktuellen Debatten lautet die zentrale Frage, welche Rolle Lehrkräfte bei der Förderung von Demokratiebildung spielen und welche lehrerbezogenen Faktoren dabei von besonderer Bedeutung sind. Es handelt sich also um eine „Forschung von links“ (vgl. Abbildung 1), da die unabhängigen Variablen den Ausgangspunkt der konzeptionellen Grundstruktur bilden. Es geht mit anderen

Worten nicht darum, schulische Demokratiebildung in ihrer Gesamtheit zu erklären, sondern „lediglich“ um die Analyse des Einflusses von Lehrkräften auf deren Ausmaß. Aus diesem Fokus resultiert die Variablenstruktur der Untersuchung: Analysiert werden soll der Einfluss personenbezogener Variablen von Lehrkräften (unabhängige Variablen) auf die schulische Demokratiebildung (abhängige Variable) (Abbildung 1).

Ausgehend von richtungsweisenden Arbeiten (Die-drich 2008) sowie eigenen theoretischen Überlegungen, wurden die Unterrichtskultur, die vermittelten Inhalte (Themen und Kompetenzen) sowie praktischen Erfahrungen (Formate) der Schülerinnen und Schüler als zentrale Indikatoren gelingender Demokratiebildung identifiziert und der abhängigen Variable als Dimensionen zugeordnet.



Die Untergliederung der unabhängigen Variablen richtet sich vornehmlich an den Faktoren „Wollen“, „Können“ und „Dürfen“ aus, die grundlegend für die Zielerreichung menschlicher Handlungen sind (von Rosenstiel, Molt und Rüttinger 2005). Darauf aufbauend wurden Variablen ausgewählt, die diese Faktoren im Kontext des Lehrerberufs im Hinblick auf erfolgreiche Demokratiebildung konkretisieren.

## 2.2 | Messkonzepte der Untersuchung<sup>1</sup>

### 2.2.1 | Messung der abhängigen Variable „Schulische Demokratiebildung“

Basis des Messmodells sind vier zentrale Säulen erfolgreicher schulischer Demokratiebildung: die im Schulalltag erlebte und gelebte Unterrichtskultur, die im Unterricht gelehrt Themen und vermittelten Kompetenzen sowie die Teilnahme an Formaten der Demokratiebildung. Diese Dimensionen werden zu einem Index verdichtet, der gleichsam Ausdruck der Intensität schulischer Demokratiebildung ist.

#### Unterrichtskultur

Den theoretischen Unterbau dieser Dimension bildet das Kulturmodell von Homburg und Pflesser (2000), das aus vier Subdimensionen besteht: Werte, Normen (implizite und explizite), beobachtbares Verhalten sowie kulturelle Artefakte (Sprache, Rituale, Geschichten und räumliche Gestaltung). Zu diesen Subdimensionen wurden Messinstrumente aus der Forschung zur Schulkultur, zum Klassenklima oder zu nah verwandten Bereichen aufgegriffen und entlang des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977) ausgerichtet. Insgesamt wird die Unterrichtskultur über 16 Indikatoren erfasst.

#### Themen

Als Grundlage für die Erfassung der von den Lehrkräften behandelten respektive vermittelten Themen diente der Katalog „Competences for Democratic Culture“ des Europäischen Rats (2016). Einige der hier vorgefundenen Kompetenzen wurden als Wissens-

kompetenzen verstanden und daher als gesonderte Dimension „Themen“ in den Fragebogen aufgenommen. Weitere Items dieser Dimension wurden mithilfe von Experten schulischer Demokratiebildung aus dem Umfeld der Bertelsmann Stiftung ergänzt.

#### Kompetenzen

Für die Kompetenzen bildete ebenfalls der Katalog des Europäischen Rats (2016) den Ausgangspunkt. Auch diese Dimension wurde auf Basis von Expertengesprächen angepasst und erweitert.

#### Formate

Die Formate der Demokratiebildung wurden zu großen Teilen aus dem Praxishandbuch Demokratiepädagogik von Edelstein, Frank und Sliwka (2009) übernommen und geringfügig erweitert.

### 2.2.2 | Messung der unabhängigen Variablen

Die Lehrercharakteristika wurden anhand des Dreiklangs „Wollen, Können, Dürfen“ (von Rosenstiel, Molt und Rüttinger 2005) erfasst, welcher die Grundlage persönlicher Zielerreichungsfunktionen bildet.

#### Wollen

Die Dimension des Wollens wurde mit zwei Variablen erfasst: dem Berufsverständnis und dem Profil der Entscheidungsfindung. Mit der Skala zum Berufsverständnis von Ortenburger (2009) wird gemessen, ob sich ein Befragter bzw. eine Befragte eher als Pädagoge oder eher als Fachwissenschaftlerin versteht. Die in dieser Studie unter Rückgriff auf diverse Quellen entwickelte Skala zur Entscheidungsfindung misst, ob die entsprechende Lehrkraft eher eine Neigung zu demokratischen oder autoritären Entscheidungsfindungsstrukturen aufweist.

#### Können

Auch die Dimension des Könnens wurde durch zwei Variablen erfasst. Im Hinblick auf den Lehrerberuf haben Schwarzer und Schmitz (2002) die „Skala der individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit“ entwickelt, die das Vertrauen einer Lehrkraft in ihre Fähigkeiten abbildet. Fünf der zehn Items, die diese Skala umfasst, wurden in den Fragebogen integriert.

1 Sowohl abhängige als auch unabhängige Variablen sollten bei Lehrkräften erhoben werden können. Die alternative Möglichkeit einer Erhebung der abhängigen Variablen bei den jeweiligen Schülerinnen und Schülern der Lehrkräfte war aufgrund forschungsökonomischer Restriktionen nicht realisierbar.

Für die Abfrage allgemeiner Lehrerkompetenzen haben Oser und Oelkers (2001) mehrere Skalen entwickelt. Für die vorliegende Untersuchung wurden die für demokratische Bildungsprozesse relevanten Skalen ausgemacht und deren wesentliche Items zu einer neuen Skala aggregiert.

Zusätzlich wurden Fragen zum Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung einerseits sowie in der jeweiligen Schule der Lehrkraft andererseits entwickelt.

### Dürfen

Die Dimension des Dürfens drückt den wahrgenommenen Handlungsspielraum der Lehrkräfte aus. Dabei wurde zunächst das Verhältnis der Lehrkräfte untereinander sowie zur Schulleitung erhoben. Ferner wurden der subjektive berufsbezogene Zeitdruck sowie

wahrgenommene regulatorische Barrieren erfasst. Die Items für die Dimension des Dürfens wurden vornehmlich der Arbeit von Diedrich (2008) entnommen.

Aus Konsistenzgründen wurden alle Items, abgesehen von den Formaten der Demokratiebildung, mit siebenstufigen Likert-Skalen erhoben. Die Messkonzepte wurden im ständigen Dialog mit Expertinnen und Experten der Bertelsmann Stiftung entwickelt sowie mit Praktikerinnen und Praktikern aus der schulischen Demokratiebildung. Im Vorfeld der Hauptstudie wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen (n=70). Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurden vor allem die Formulierungen ursprünglich umgekehrt formulierter (reverser) Fragen modifiziert. Tabelle 1 zeigt zusammenfassend Anzahl und Herkunft der zur Messung verwendeten Indikatoren im Überblick.

TABELLE 1 Anzahl und Herkunft der verwendeten Indikatoren

Abhängige Variablen		
	Anzahl Items	Quellen
<b>Unterrichtskultur</b>		
Artefakte		Diedrich (2008), Davidson, Lickona und Khmelkov (2004), selbst entwickelt
Sprache	1	
Rituale	1	
Geschichten	1	
räumliche Gestaltung	1	
Verhalten	3	
informelle Normen	3	
formelle Normen	3	
Werte	3	
<b>Themen</b>		
Themen der Demokratiebildung	14	Europäischer Rat (2016), eigene Ergänzungen
<b>Kompetenzen</b>		
Vermittlung demokratischer Kompetenzen	5	Europäischer Rat (2016), eigene Ergänzungen
<b>Formate</b>		
Formate der Demokratiebildung	12	Edelstein, Frank und Sliwka (2009), eigene Ergänzungen
Unabhängige Variablen		
	Anzahl Items	Quellen
<b>Wollen</b>		
Profil Entscheidungsfindung	5	Beierlein, Asbrock, Kauff und Schmidt (2014); Aichholzer und Zeglovits (2015); Ray (1971)
Berufsverständnis	4	Ortenburger (2009)
<b>Können</b>		
Lehrerelbstwirksamkeit	5	Schwarzer und Schmitz (2002)
Kompetenzprofil der Lehrkraft	9	Oser und Oelkers (2001)
Stellenwert Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung	3	selbst entwickelt
Stellenwert Demokratiebildung in der Schule	3	selbst entwickelt
<b>Dürfen</b>		
Verhältnis zur Schulleitung	4	Diedrich (2008)
Verhältnis im Kollegium	4	
Begrenzung zeitlicher Ressourcen	1	
Regulatorische Barrieren	1	selbst entwickelt

Quelle: Eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

## 3 | Empirische Analyse

---

### 3.1 | Design der empirischen Untersuchung

#### 3.1.1 | Inhalte der Befragung

Der in der Untersuchung eingesetzte Fragebogen umfasst insgesamt 85 Variablen und deckt drei inhaltliche Bereiche ab. Der erste Teil behandelt den Komplex der unabhängigen Variablen und beinhaltet entsprechend die lehrerbezogenen Variablen. Lehrerselbstwirksamkeit und Kompetenzprofil der Lehrkraft wurden dabei zu einem Fragenblock zusammengefasst, ebenso das Lehrerverhältnis zur Schulleitung und zu den Kolleginnen und Kollegen sowie die zeitlichen und regulatorischen Barrieren, sodass sich für die unabhängigen Variablen fünf Frageblöcke ergeben.

Im Anschluss daran werden die Komponenten der abhängigen Variable „Schulische Demokratiebildung“ erhoben. Hier finden sich im ersten Block alle Fragen zur Unterrichtskultur, im zweiten Block die Fragen zu Themen der Demokratiebildung sowie den vermittelten Kompetenzen und im dritten Block die Formate der Demokratiebildung. Den letzten Teil stellen demographische Angaben sowie der persönlich in Vergangenheit und Gegenwart erlebte und gelebte Stellenwert von Demokratiebildung dar. Die konkreten Formulierungen sowie die eingesetzten Skalen können dem im Anhang dokumentierten Fragebogen entnommen werden.

#### 3.1.2 | Prozess der Datenerhebung

Die Befragung wurde mithilfe der Software EFS Survey (Unipark) als Online-Studie konzipiert und die Befragungspersonen wurden mittels zweier

Prozesse gewonnen. Rund zwei Drittel (n=792) der insgesamt 1.216 Lehrkräfte umfassenden Stichprobe rekrutierte die Bertelsmann Stiftung über ein Schneeballsystem. Hierzu wurde die Untersuchung auf Veranstaltungen vorgestellt und mit Flyern sowie auf der eigenen Website beworben. Die übrigen Probanden (n=424) wurden über ein spezialisiertes Dienstleistungsunternehmen (Panelanbieter) akquiriert. Beiden Gruppen wurde der gleiche Fragebogen vorgelegt. Die Grundgesamtheit der Untersuchung bilden alle Lehrkräfte an öffentlichen und privaten weiterführenden Schulen innerhalb Deutschlands.

Der Erhebungszeitraum lag für die von der Bertelsmann Stiftung initiierte Phase zwischen dem 1. November und dem 22. Dezember 2017, für das vom Panelanbieter durchgeführte Recruiting zwischen dem 9. und 16. November 2017.

#### 3.1.3 | Beschreibung der Datenbasis

Aufgrund der Rekrutierungsform der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren in der ursprünglichen Stichprobe einige Bundesländer über- bzw. unterrepräsentiert. Um die Datenqualität zu steigern, wurden die Ursprungsdaten daher auf Basis der Grundgesamtheit nach Schulform und Bundesland gewichtet. Alle folgenden Darstellungen und Analysen beziehen sich auf die gewichtete Stichprobe. Die ungewichtete Datenverteilung (vgl. Tabelle A 1), die Datenverteilung nach Bundesländern und Schulformen in der Ursprungsstichprobe (vgl. Tabelle A 2) und Grundgesamtheit (vgl. Tabelle A 3) sowie der daraus resultierende Gewichtungsvektor (vgl. Tabelle A 4) können dem Anhang entnommen werden. Tabelle 2 beschreibt die gewichtete Stichprobe anhand zentraler soziodemographischer Merkmale.

TABELLE 2 Beschreibung der gewichteten Stichprobe nach soziodemographischen Merkmalen

Geschlecht (n=1.216)	
weiblich	59,6 %
männlich	40,4 %

Alter in Jahren (n=1.210)	
21-30	6,9 %
31-40	36,6 %
41-50	24,3 %
51-60	22,4 %
> 60	9,8 %
Mittelwert	44,76

Unterrichtsstunden pro Woche (n=1.210)	
< 11	5,8 %
11-20	27,4 %
21-30	64,7 %
31-40	2,0 %
Mittelwert	21,96

Tätigkeitsdauer in Jahren (n=1.212)	
< 11	45,3 %
11-20	26,8 %
21-30	14,9 %
31-40	12,0 %
41-50	1,0 %
Mittelwert	15,44

Schulformen (n=1.216)	
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	8,0 %
Integrierte Gesamtschulen	14,8 %
Hauptschulen	8,0 %
Realschulen	11,5 %
Gymnasien	34,7 %
Förderschulen	9,2 %
Privatschulen	12,3 %
Sonstige	1,5 %

Fächergruppe (n=1.216), Mehrfachnennungen möglich	
MINT-Fächer	476
Deutsch	520
Fremdsprachen	388
Geschichte	337
Wirtschaft/Recht	203
Religion/Ethik/Philosophie	258
Erdkunde/Geographie	245
Politik/Sozialkunde	340
Künstlerische und musische Fächer	227
Sport	197
Sonstiges	133
Summe	3.324

Bundesland (n=1.216)	
Baden-Württemberg	16,8 %
Bayern	17,6 %
Berlin	3,4 %
Brandenburg	2,0 %
Bremen	0,7 %
Hamburg	2,1 %
Hessen	5,8 %
Mecklenburg-Vorpommern	1,0 %
Niedersachsen	9,1 %
Nordrhein-Westfalen	23,7 %
Rheinland-Pfalz	4,7 %
Saarland	0,8 %
Sachsen	4,3 %
Sachsen-Anhalt	2,2 %
Schleswig-Holstein	3,2 %
Thüringen	2,6 %

Rundungsbedingt weicht die gewichtete Stichprobe von der Grundgesamtheit im Hinblick auf einzelne Bundesländer und Schulformen marginal ab (maximale Differenz 0,1 Prozentpunkte). Etwaige Abweichungen von 100 Prozent sind rundungsbedingt.  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

## 3.2 | Vorbereitende Analysen

Der Rückgriff auf latente Variablen erfordert im Vorfeld der eigentlichen empirischen Analysen eine Überprüfung der verwendeten Messmodelle. Dabei wird zunächst die Konstruktion der abhängigen Variablen vorgestellt. Anschließend wird die Messung der unabhängigen Variablen beleuchtet.

### 3.2.1 | Konstruktion der abhängigen Variablen

Die abhängige Variable „Schulische Demokratiebildung“ wurde über vier konstitutive Subdimensionen gemessen: die kulturelle Prägung des Unterrichts, die im Unterricht behandelten Themen, die verwendeten Formate sowie die den Schülerinnen und Schülern vermittelten Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.2.1). Mit Ausnahme der als Summenindex konzipierten Formate der Demokratiebildung, wurden zur Güteprüfung Cronbachs Alpha sowie explorative Faktoranalysen herangezogen (Janssen und Laatz 2010: 586). Da die im Unterricht behandelten Themen, die verwen-

deten Formate sowie die den Schülerinnen und Schülern vermittelten Kompetenzen – im Gegensatz zur Unterrichtskultur – auch vom Unterrichtsfach der Lehrkraft abhängen, wurden diese drei Messungen um den fächerbezogenen Einfluss bereinigt. Für die beabsichtigte Indexbildung wurde jede der vier Dimensionen nach ihrer Prüfung auf eine Werteskala zwischen 0 und 100 normiert.

Im Hinblick auf die Unterrichtskultur signalisiert Cronbachs Alpha mit einem Wert von 0,898 (vgl. Tabelle A 5) zwar eine hinreichende Korrelation der Indikatoren. Allerdings erzeugt die explorative Faktorenanalyse eine Zwei-Faktor-Lösung, wobei jedoch alle Items (auch) auf den ersten Faktor laden (vgl. Tabelle A 6). Lediglich das Item zur räumlichen Gestaltung weist eine Faktorladung kleiner als 0,5 auf (jedoch größer als 0,4). Vor dem Hintergrund dieses Befundes wurde von der Elimination einzelner Items abgesehen und eine erneute Faktorenanalyse durchgeführt, bei der eine einfaktorielle Struktur vorgegeben wurde. Obwohl zwei der 16 Items Faktorladungen kleiner 0,5 (jedoch größer als 0,4) aufweisen (vgl. Tabelle A 7), sind die Ergebnisse dieser Analyse insgesamt zufriedenstellend. Die Elimination einzelner Items könnte zwar die Gütekriterien geringfügig verbessern, würde aber angesichts der mehrdimensionalen Modellierung der Unterrichtskultur (Artefakte, Verhalten, informelle und formelle Normen sowie Werte) das theoretische Konzept zu stark verändern. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes wurde die Unterrichtskultur über die Summe aller 16 zur Messung verwendeten Indikatoren gemessen. Die Summe wurde zur besseren Interpretation und Vergleichbarkeit mit den anderen Elementen der abhängigen Variablen anschließend auf eine Skala zwischen 0 und 100 normiert  $[(\text{Summenwert}-16) \cdot (100/96)]$ .

Zur Ermittlung des Stellenwertes von Themen der Demokratiebildung wurden insgesamt 14 Themen

(z. B. Wissen und Verstehen von Politik und Recht, Ökologie und Nachhaltigkeit, Rassismus) hinsichtlich ihrer Repräsentanz im Unterricht der Befragten erhoben. Obgleich die Messung formativen Charakter hat, wurden auch hier die für reflektive Messungen üblichen Reliabilitäts- und Dimensionalitätsprüfungen durchgeführt. Cronbachs Alpha erreicht einen Wert von 0,910 (vgl. Tabelle A 8). Die Faktorenanalyse erbringt eine Drei-Faktor-Lösung (vgl. Tabelle A 9), wobei allerdings auch in der rotierten Lösung zahlreiche Querladungen zu konstatieren sind. Eine erzwungene Ein-Faktor-Lösung (vgl. Tabelle A 10) erbringt eine erklärte Gesamtvarianz von 47 Prozent. Alle Items weisen Faktorladungen höher als 0,5 auf. Vor diesem Hintergrund wurde an der eindimensionalen Struktur festgehalten und eine Summe über die 14 Themen gebildet. Auch dieser Summenwert wurde anschließend auf 100 normiert  $[(\text{Summenwert}-14) \cdot (100/86)]$ .

Da zu vermuten ist, dass ein Teil der Varianz dieser Variablen nicht auf personenbezogene Einflussgrößen, sondern auf das vom Befragten unterrichtete Fach zurückzuführen ist, musste erstens ein etwaiger fächerbezogener Einfluss ermittelt und dieser zweitens gegebenenfalls eliminiert werden. Zur Ermittlung des fächerbezogenen Einflusses auf die Präsenz von Themen der Demokratiebildung im Unterricht wurden zunächst zwei Gruppen von Befragten gebildet: Lehrkräfte, die (unter anderem) gesellschaftsbezogene Fächer (z. B. Wirtschaft/Recht, Religion/Ethik/Philosophie, Erdkunde/Geographie, Politik/Sozialkunde) unterrichten, und Befragte, die diese Fächer nicht unterrichten. Anschließend wurde eine Varianzanalyse zur Überprüfung eines etwaigen Unterschiedes zwischen den so gebildeten Gruppen durchgeführt (vgl. Tabelle 3).

Es zeigt sich der erwartete Unterschied: In der Gruppe der Befragten, die gesellschaftsbezogene Fächer unterrichten, ist der Mittelwert von Themen der Demokratiebildung, die im Unterricht behandelt werden (66,4), deutlich größer als in der Vergleichsgruppe (51,9). Zur Bereinigung dieses Einflusses wurde wie folgt vorgegangen. Zunächst wurde für jeden Befragten der Wert in Relation zum jeweiligen Gruppenmittelwert gesetzt. Der so gebildete Quotient drückt also die gruppenrelative Intensität aus, mit der ein Befragter bzw. eine Befragte Themen der Demokratiebildung im Unterricht behandelt. Hierdurch wird der Einfluss der Gruppenzugehörigkeit

TABELLE 3 Themen der Demokratiebildung im Unterricht – Vergleich von Befragten mit und ohne gesellschaftsbezogene Fächer

	n	Mittelwert	F	p
Nicht gesellschaftsbezogene Fächer	441	51,9	204,697	0,000
Gesellschaftsbezogene Fächer	775	66,4		
Gesamt	1.216	61,1		

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

aus der Variablen eliminiert und die Werte der beiden Gruppen sind somit vergleichbar. Zur Normierung auf eine Skala zwischen 0 und 100 wurde der so gebildete Quotient anschließend mit der Spannweite zwischen dem größten und dem kleinsten Quotientenwert (1,927406) multipliziert [Quotientenwert \* (100/1,927406)].

Die dritte Säule der abhängigen Variablen adressiert die vom Befragten in seinem Unterricht vermittelten Kompetenzen. Hierzu wurden den Untersuchungsteilnehmenden fünf demokratiebildungsrelevante Kompetenzen (z. B. Politische Orientierungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz) mit der Bitte vorgelegt zu beurteilen, inwieweit ihr Unterricht darauf ausgerichtet ist, diese auszubilden. Ähnlich wie bei den im Unterricht behandelten Themen, hat die Messung eher formativen Charakter. Dennoch wurden auch hier Cronbachs Alpha (0,861) berechnet (vgl. Tabelle A 11) sowie eine Faktorenanalyse durchgeführt, aus der eine eindimensionale Struktur hervorging (vgl. Tabelle A 12). Die erfasste Varianz beträgt 64,8 Prozent, die Faktorladungen variieren zwischen 0,555 (Medienkompetenz) und 0,894 (Politische Handlungskompetenz). Vor diesem Hintergrund wurde der Summenwert über alle fünf Kompetenzen gebildet und auf eine Skala zwischen 0 und 100 normiert [(Summenwert-5\*(100/30)]. Ana-

log zur Messung der im Unterricht behandelten Themen, wurde auch bei dieser Variablen der fächerbezogene Einfluss (vgl. Tabelle A 29) eliminiert und der adjustierte Wert abermals auf eine Skala zwischen 0 und 100 normiert.

Als vierter und letzter Indikator schulischer Demokratiebildung dienen die im Unterricht und Schulleben eingesetzten Formate. Hierzu wurde den Befragten eine Liste mit insgesamt zwölf Formaten (z. B. Klassenrat, Demokratische Projektwoche, Schülerfeedback zu den Lehrkräften) mit der Bitte vorgelegt anzugeben, ob sie diese in den letzten zwölf Monaten durchgeführt respektive mit ihren Schülerinnen und Schülern daran teilgenommen haben. Angesichts der nominalen Antwortmöglichkeit (ja/nein) reicht der Wertebereich der Skala von 0 bis 12. Abermals wurde der fächerbezogene Einfluss (vgl. Tabelle A 30) eliminiert und die Variable anschließend normiert.

Insgesamt (vgl. Tabelle 4) kann die Messung der abhängigen Variablen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund des innovativen Designs, als noch akzeptabel bewertet werden. Zwar resultieren aus den Faktorenanalysen bei Messung der Unterrichtskultur und den Themen der Demokratiebildung Hinweise auf eine mehrdimensionale Struktur; gleichwohl können mit der theoretisch angenommenen einfaktoriellen

TABELLE 4 Überprüfung der Messmodelle der abhängigen Variablen – Fazit

Konstrukt	Anzahl Indikatoren		Alpha	KMO*	Anzahl extrahierter Faktoren**	erfasste Varianz***	Faktorladungen****
	ursprünglich	final					
Unterrichtskultur	16	16	0,898	0,938	2	43,4	0,649
Themen der Demokratiebildung	14	14	0,910	0,919	3	47,1	0,680
Vermittlung demokratischer Kompetenzen	5	5	0,861	0,833	1	64,8	0,795
Formate der Demokratiebildung	12	12	nicht anwendbar, da Summenindex				

\* Kaiser-Meyer-Olkin; \*\* Eigenwert größer 1; \*\*\* Ein-Faktor-Lösung, \*\*\*\*Mittelwert über alle Indikatoren  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE 5 Aggregation der vier Teildimensionen der abhängigen Variablen

	n	Min.	Max.	Mittelwert	Std.-Abweichung
Unterrichtskultur	1.216	0,00	100,00	81,6	12,34
Themen der Demokratiebildung	1.216	0,00	100,00	51,9	15,44
Vermittlung demokratischer Kompetenzen	1.216	0,00	100,00	55,1	17,61
Formate der Demokratiebildung	1.216	0,00	100,00	27,3	18,06
Schulische Demokratiebildung	1.216	0,00	92,94	54,0	12,34

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE 6 **Reflektiv multiattributiv gemessene unabhängige Variablen**

Dimension	Variable	Anzahl Indikatoren
Wollen	Profil Entscheidungsfindung	5
	Berufsverständnis	4
Können & Wissen	Lehrerelbstwirksamkeit	5
	Kompetenzprofil der Lehrkraft	9
	Stellenwert Demokratiebildung in der Schule	3
Dürfen	Verhältnis zur Schulleitung	4
	Verhältnis im Kollegium	4

Quelle: Eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

Struktur noch nahezu 50 Prozent der Ausgangsvarianz erklärt werden. Zudem sind die Faktorladungen durchweg auf einem hinreichend hohen Niveau.

Nach Prüfung der Messmodelle, der Normierung auf einen Wertebereich zwischen 0 und 100 sowie der Bereinigung um fächerbezogene Einflussgrößen, wurden die vier Teildimensionen schulischer Demokratiebildung abschließend zu einem Mittelwert verdichtet (vgl. Tabelle 5).

Während sich die Mittelwerte der Dimensionen Themen (51,9) und Kompetenzen (55,1) in der Nähe des Skalenmittelpunktes von 50 bewegen, weichen die Dimensionen Kultur (81,6) nach oben und Formate (27,3) nach unten ab. Aus der hier unterstellten Gleichgewichtung aller vier Dimensionen resultiert der Gesamtwert von 54,0, der leicht oberhalb des Skalenmittelpunktes liegt (vgl. zu weiteren Auswertungen Kapitel 3.3.1).

### 3.2.2 | Überprüfung der Messmodelle der unabhängigen Variablen

Sieben der insgesamt zehn unabhängigen Variablen wurden reflektiv multiattributiv gemessen (vgl. Tabelle 6).

Die Begrenzung zeitlicher Ressourcen sowie wahrgenommene regulatorische Barrieren, die einer schulischen Demokratiebildung im Wege stehen könnten,

wurden als Single-Items gemessen, was eine Überprüfung des Messmodells obsolet macht. Der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung wurde über drei Items erfasst, hat aber im Gegensatz zu den übrigen Konstrukten eher formativen Charakter, was grundsätzlich eine andere Prüfung des Messmodells erforderlich macht.<sup>2</sup>

Abermals werden zur Prüfung der Messungen Cronbachs Alpha sowie eine explorative Faktorenanalyse herangezogen. Die detaillierten Ergebnisse dieser Analysen sind im Anhang dokumentiert (vgl. Tabelle A 5 ff.).

Insgesamt haben sich die eingesetzten Konzepte zur Messung der unabhängigen Variablen bewährt. Lediglich bei der Frage nach dem Profil der Entscheidungsfindung musste von der ursprünglichen Messung leicht abgewichen werden, da ein (invertiertes) Item keinen hinreichenden Zusammenhang mit der Gesamtskala aufwies. Bei allen anderen Konstrukten induzieren die eingesetzten Gütekriterien eine zumindest hinreichend zufriedenstellende Messung (vgl. Tabelle 7). So beläuft sich Cronbachs Alpha im Durchschnitt aller Messungen auf 0,818, wobei auch der geringste Wert von 0,695 ein akzeptables Niveau erreicht (Janssen und Laatz 2010: 589). Zudem resultieren aus den explorativen Faktorenanalysen durchweg Ein-Faktor-Lösungen, mit denen teils deutlich mehr als 50 Prozent der Varianz erklärt werden können. Schließlich sind die durchschnittlichen Faktorladungen bei allen Konstrukten größer als 0,7.

## 3.3 | Deskriptive Analysen

### 3.3.1 | Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der Intensität schulischer Demokratiebildung

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den vier Dimensionen, mit denen in der Untersuchung schulische Demokratiebildung erhoben wurde, auf Ebene der Einzelitems vorgestellt. Zudem wird jeweils der Einfluss der Variablen Alter (Mediansplit)<sup>3</sup>, Geschlecht,

2 Der Stellenwert der Demokratiebildung in der Ausbildung der Befragten wurde über drei Indikatoren erhoben (im Studium, in der Referendariatszeit und in Fort- respektive Weiterbildungen). Diese drei Bezugsobjekte müssen nicht zwingend korreliert sein. So kann z. B. die Demokratiebildung im Studium eines/einer Befragten keine Rolle gespielt haben, sehr wohl aber in den späteren Fort- und Weiterbildungen. Insofern handelt es sich bei der Messung um ein formatives Modell. Die Indikatoren können, müssen folglich aber nicht, miteinander korrelieren. In diesem Bewusstsein wurden für die Güteprüfung der Messung dennoch die bereits bekannten Reliabilitäts- und Faktorenanalysen durchgeführt. Eine positive Evaluation des Messmodells vor dem Hintergrund dieser Kriterien stützt auch eine formative Messung. Umgekehrt ist ein formatives Messmodell jedoch nicht untauglich, wenn die Gütekriterien reflektiver Messkonzepte eine Mehrdimensionalität nahelegen.

3 Der Median teilt die Stichprobe in zwei gleich große Subpopulationen; er liegt bei 43 Jahren.

TABELLE 7 Überprüfung der Messmodelle der unabhängigen Variablen – Fazit

Konstrukt	Anzahl Indikatoren		Alpha	KMO*	Anzahl extrahierter Faktoren**	erfasste Varianz	Faktorladungen***
	ursprünglich	final					
Profil Entscheidungsfindung	5	4	0,695	0,718	1	52,5	0,72
Berufsverständnis	4	4	0,779	0,746	1	60,4	0,77
Lehrerselbstwirksamkeit	5	5	0,798	0,833	1	55,7	0,74
Kompetenzprofil der Lehrkraft	9	9	0,884	0,918	1	52,8	0,73
Stellenwert Demokratiebildung in der Schule	3	3	0,821	0,676	1	73,8	0,86
Verhältnis zur Schulleitung	4	4	0,925	0,820	1	81,6	0,90
Verhältnis im Kollegium	4	4	0,835	0,811	1	67,0	0,82
Stellenwert Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung	3	3	0,808	0,706	1	72,3	0,85
<b>Durchschnitt</b>	-	-	<b>0,818</b>	<b>0,779</b>	-	<b>64,5</b>	<b>0,80</b>

\* Kaiser-Meyer-Olkin; \*\* Eigenwert größer 1; \*\*\* Mittelwert über alle Indikatoren  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

Region (Ost/West)<sup>4</sup> und Schulform auf die einzelnen Dimensionen mithilfe einfaktorier Varianzanalysen geprüft.

Die kulturelle Prägung des Unterrichts wurde über 16 Indikatoren erhoben, die Artefakte (Sprache, Rituale, Geschichten und Raumgestaltung), Verhaltensweisen, informelle und formelle Regeln sowie Werte adressieren. Alle Items wurden auf einer 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) gemessen. Tabelle 8 zeigt die deskriptiven Befunde zu diesen Variablen.

Im Unterricht der großen Mehrheit der Befragten (73,2 %) herrscht nach eigenem Empfinden eine Kultur, die Prozesse der Demokratiebildung stützt. Bei nur 0,1 Prozent der Befragten ist eine demokratiebildungshemmende Unterrichtskultur zu konstatieren. Ein gutes Viertel der Lehrkräfte (26,7 %) praktiziert eine Unterrichtskultur, die weder explizit demokratiebildungsfördernd noch -hemmend ist. Auch der Gesamtmittelwert von 5,9 kann als Indiz für eine im Durchschnitt demokratiebildungsfördernde Unterrichtskultur interpretiert werden.<sup>5</sup>

Besonders ausgeprägte Zustimmungswerte finden die Aussagen zur Intoleranz gegenüber diskriminierenden Begriffen, zur egalitären Aufnahme in den Klassenverbund und zur Ermutigung der Artikulation von Minderheitsmeinungen. Relativ niedrige Werte in Relation zu den übrigen Items weisen die Variab-

len zur räumlichen Gestaltung, zur Diskussion moralischer Dilemmata, zur Absage an die Beeinflussung von Schülermeinungen, zur partizipativen Gestaltung von Regeln und zur aktiven Einbringung gesellschaftspolitischer Fragen auf.

Bezüglich etwaiger Gruppenunterschiede (vgl. Tabelle A 31) ist zu konstatieren, dass ältere und weibliche Befragte eine stärkere demokratiebildungsfördernde Unterrichtskultur praktizieren als ihre jeweilige Vergleichsgruppe. Im Ost-West-Vergleich zeigen sich keine signifikanten Differenzen. Die Schulform übt zwar signifikanten Einfluss aus, doch sind die jeweiligen Gruppenunterschiede insgesamt eher unauffällig. Befragte, die an Hauptschulen unterrichten, weisen jedoch einen signifikant niedrigeren Kulturwert auf (5,7).

Die Behandlung von Themen der Demokratiebildung wurde über die Abfrage von insgesamt 14 Themen erfasst, die im Unterricht der Befragten überhaupt nicht (=1) bis in sehr hohem Maße (=7) repräsentiert sind. Die Ergebnisse dieser Abfrage zeigt Tabelle 9.

Im Unterricht von knapp drei Viertel der Befragten (71,3 %) nehmen Themen der Demokratiebildung einen mittleren Stellenwert ein. Bei rund jeder vierten Lehrkraft (23,9 %) sind diese Themen im Unterricht stark präsent. Dieser Anteil steigt auf 29,2 Prozent, wenn nur Lehrkräfte berücksichtigt werden, die gesellschaftswissenschaftliche Fächer unterrichten

4 Berlin wurde hier in die Gruppe der ostdeutschen Bundesländer integriert.

5 Bei der Interpretation dieses Befundes ist jedoch zu berücksichtigen, dass einschlägige empirische Untersuchungen eine erhebliche Diskrepanz zwischen Lehrer- und Schülersicht offenbart haben (Fatke und Schneider 2005). Da in dieser Untersuchung keine symmetrischen Schülerdaten erhoben wurden, kann über das Ausmaß einer möglichen Abweichung beider Perspektiven nur spekuliert werden; allerdings scheint eine solche Differenz zumindest nicht völlig abwegig.

TABELLE 8 Beschreibung der Stichprobe – Unterrichtskultur

	Mittelwert	demokratiebildungs- hemmend (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	demokratiebildungs- fördernd (6, 7)
In meinem Unterricht werden keine diskriminierenden Äußerungen und Begriffe geduldet.*	6,5	1,3 %	10,0 %	88,7 %
In meinem Unterricht ist dafür gesorgt, dass neue Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund gleich freundlich aufgenommen werden.	6,3	0,3 %	17,9 %	81,9 %
In meinem Unterricht werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschülerinnen und -schüler abweicht.	6,3	0,4 %	18,6 %	81,0 %
In meinem Unterricht werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, eigene Meinungen zu entwickeln und gegenüber anderen darzulegen.	6,1	0,5 %	21,6 %	77,9 %
In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für Gerechtigkeit/Fairness, Gleichheit und Gleichbehandlung.	6,1	0,3 %	21,2 %	78,6 %
In meinem Unterricht werden die Meinungen von Schülerinnen und Schülern geachtet, auch wenn sie der von anderen widersprechen.	6,1	0,3 %	22,6 %	77,0 %
In meinem Unterricht werden keine Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Ansichten aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	6,1	1,4 %	24,2 %	74,4 %
In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für moralische Urteilsfähigkeit und individuelle Meinungen eines jeden Einzelnen.	6,0	0,5 %	25,1 %	74,3 %
In meinem Unterricht werden die unterschiedlichen Sichtweisen einer Sache vorgestellt, auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler mit allen Sichtweisen übereinstimmen.	6,0	1,6 %	27,6 %	70,8 %
In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens.	5,9	0,3 %	29,3 %	70,4 %
In meinem Unterricht werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, über gesellschaftspolitische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	5,8	2,9 %	29,8 %	67,3 %
In meinem Unterricht sind die räumliche Gestaltung und die Sitzordnung so, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen können.	5,5	3,7 %	40,5 %	55,8 %
In meinem Unterricht wird über moralische Dilemmata diskutiert, um die Entwicklung von Analysefähigkeiten und moralischer Urteilsfähigkeit zu stärken.	5,5	5,6 %	39,3 %	55,1 %
In meinem Unterricht wird nicht versucht, die unterschiedlichen Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen.	5,4	3,9 %	43,0 %	53,2 %
In meinem Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Festsetzung von Gesprächs- und Umgangsregeln während und außerhalb des Unterrichts mit.	5,4	3,3 %	44,7 %	52,0 %
In meinem Unterricht bringen Schülerinnen und Schüler gesellschaftspolitische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.	5,2	7,6 %	45,6 %	46,8 %
<b>Gesamt**</b>	<b>5,9</b>	<b>0,1 %</b>	<b>26,7 %</b>	<b>73,2 %</b>

n=1.216

 \* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

 \*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (demokratiebildungshemmend, mittel, demokratiebildungsfördernd) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle 16 Indikatoren herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als demokratiebildungshemmend, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als demokratiebildungsfördernd und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE 9 Beschreibung der Stichprobe – Behandlung von Themen der Demokratiebildung im Unterricht

	Mittelwert	wenig (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	viel (6, 7)
Ethisches/moralisches Denken, Urteilskraft und Integrität*	5,4	4,4 %	41,6 %	54,0 %
Wissen und Verstehen von Menschenrechten	5,2	7,2 %	43,4 %	49,4 %
Ökologie und Nachhaltigkeit	5,0	7,4 %	49,2 %	43,4 %
Freiwilliges soziales Handeln	5,0	7,5 %	51,5 %	41,0 %
Wissen und Verstehen von Geschichte	4,9	12,3 %	46,5 %	41,3 %
Rassismus	4,8	11,9 %	48,6 %	39,5 %
Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe	4,8	11,0 %	51,3 %	37,6 %
Wissen und Verstehen von Politik und Recht	4,8	12,7 %	48,0 %	39,2 %
Wissen und Verstehen von demokratischen Institutionen	4,7	14,7 %	45,9 %	39,4 %
Wissen und Verstehen ökonomischer Zusammenhänge	4,5	14,8 %	54,8 %	30,5 %
Wissen und Verstehen von Religionen	4,4	20,0 %	50,3 %	29,7 %
Individuelle Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der Praxis	4,3	20,2 %	49,2 %	30,6 %
Sexismus	3,9	25,0 %	57,9 %	17,2 %
Homo- und Transphobie	3,6	32,6 %	54,2 %	13,2 %
<b>Gesamt**</b>	<b>4,7</b>	<b>4,8 %</b>	<b>71,3 %</b>	<b>23,9 %</b>

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (wenig, mittel, viel) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle 14 Themen herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als wenig, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als viel und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

(in der Vergleichsgruppe beträgt der Wert 14,4 %). Bei knapp fünf Prozent der Befragten schließlich werden Themen der Demokratiebildung im Unterricht nur marginal behandelt. Am intensivsten werden ethisches/moralisches Denken und Menschenrechte im Unterricht thematisiert, unterdurchschnittlichen Stellenwert haben das Verstehen ökonomischer Zusammenhänge, das Verstehen von Religionen, Möglichkeiten der politischen Teilhabe, Sexismus sowie Homo- und Transphobie.

In Bezug auf etwaige Gruppenunterschiede (vgl. Tabelle A 32) ist zu konstatieren, dass ältere Befragte Themen der Demokratiebildung in ihrem Unterricht intensiver behandeln als jüngere. Gleiches gilt für Lehrkräfte aus ostdeutschen Bundesländern im Vergleich zu ihren westdeutschen Kolleginnen und Kollegen. Das Geschlecht und die Schulform beeinflussen nicht die Präsenz von Themen der Demokratiebildung im Unterricht.

Hinsichtlich der Vermittlung demokratischer Kompetenzen wurden die Befragten gebeten anzugeben,

inwieweit ihr Unterricht auf die Ausbildung fünf unterschiedlicher Kompetenzen ausgerichtet ist (vgl. Tabelle 10).

Bei einem Drittel der Befragten (33,9 %) nimmt die Vermittlung demokratischer Kompetenzen im Unterricht einen großen Stellenwert ein, bei rund fünf Prozent einen geringen. Die große Mehrheit der Lehrkräfte (60,9 %) vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen auf einem mittleren Niveau. Mit Blick auf die fünf einbezogenen Kompetenzen ist festzuhalten, dass Medienkompetenz, politische Urteilskompetenz und interkulturelle Kompetenz überdurchschnittlich stark vermittelt werden, politische Handlungs- und Orientierungskompetenz hingegen unterdurchschnittlich.

Alle vier in den Gruppenvergleich einbezogenen Variablen (vgl. Tabelle A 33) beeinflussen signifikant die Vermittlung demokratischer Kompetenzen. Im Unterricht älterer und männlicher Befragter werden die Kompetenzen intensiver vermittelt als bei ihren jüngeren Kollegen respektive bei ihren Kolleginnen. Gleiches

TABELLE 10 Beschreibung der Stichprobe – Vermittlung demokratischer Kompetenzen

	Mittelwert	wenig (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	viel (6, 7)
Medienkompetenz: Kompetenz der Auseinandersetzung und des Umgangs mit Medien*	5,3	4,0 %	52,3 %	43,8 %
Politische Urteilskompetenz: Befähigung zu Werturteilen sowie Kritikfähigkeit	5,2	6,7 %	44,9 %	48,4 %
Interkulturelle Kompetenz: Fähigkeit der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Fragen nach kultureller und ethnischer Identität und Interaktion	5,0	10,2 %	48,6 %	41,2 %
Politische Handlungskompetenz: Fähigkeit zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation	4,5	14,2 %	55,2 %	30,6 %
Politische Orientierungskompetenz: Wahrnehmung, Verstehen und Analysieren der politischen Welt	4,4	16,9 %	52,7 %	30,4 %
Gesamt**	4,9	5,1 %	60,9 %	33,9 %

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,05$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (wenig, mittel, viel) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle fünf Kompetenzen herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als wenig, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als viel und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

ches gilt für Befragte aus ostdeutschen Bundesländern in Relation zu Untersuchungsteilnehmenden aus westdeutschen Bundesländern. Bei der Schulform ist der Befund zu den Gymnasien sowie den Haupt- und Förderschulen auffällig, an denen demokratische Kompetenzen in höherem respektive geringerem Maße vermittelt werden als im Durchschnitt.

Als viertes und letztes Element der abhängigen Variablen wurde den Befragten eine Liste mit zwölf Formaten mit der Bitte vorgelegt anzugeben, ob ihre Schülerinnen und Schüler in den vergangenen zwölf Monaten an diesen Formaten teilgenommen haben. Tabelle 11 dokumentiert die Befunde zu dieser Frage, wobei jeweils der Prozentwert der Befragten dargestellt ist, die mit ja geantwortet haben.

Dabei zeigen sich zwischen den Formaten erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Diffusionsgrades. Klassenräte, Schülerfeedbacks und Exkursionen werden von etwa jedem und jeder zweiten Befragten praktiziert. Bei rund einem Drittel der Untersuchungsteilnehmenden nahmen die Schülerinnen und Schüler an Schulversammlungen, Präventions- und Aufklärungskonzepten sowie Formaten zur Konfliktbearbeitung teil. Jahrgangsversammlungen gab jeder und

jede fünfte Untersuchungsteilnehmende hier als Format an. Bei nur rund jedem und jeder zehnten Befragten schließlich kamen Schülermentoren-Programme, Service Learning, Schulparlamente, demokratische Projektwochen und Demokratietage zum Einsatz. Im Durchschnitt setzten die Lehrkräfte pro Jahr etwa drei Formate der Demokratiebildung ein.

Mehr Formate der Demokratiebildung setzen ältere und männliche Befragte ein. Der Ost-West-Vergleich offenbart keine signifikante Differenzen. Bei den Schulformen weichen Teilnehmende, die an Integrierten Gesamtschulen (Förderschulen) unterrichten, vom Mittelwert nach oben (unten) ab (vgl. Tabelle A 34).

Die vier aufgezeigten Dimensionen (Unterrichtskultur, Themen, Kompetenzen, Formate) wurden jeweils auf eine Skala zwischen 0 und 100 normiert (vgl. Kapitel 3.2.2) und anschließend als Mittelwert aggregiert.<sup>6</sup> Die so konstruierte schulische Demokratiebildung ist die zentrale abhängige Variable der Untersuchung. Ihr Mittelwert beträgt 54,0. Zur besseren Interpretation dieses Wertes, besonders im Hinblick auf die hinter diesem Durchschnitt stehende Streuung, wurden auch bei dieser Variablen die Befragten in Gruppen eingeteilt.

6 Im Hinblick auf Themen, Formate und Kompetenzen wurde zuvor eine fächerbezogene Korrektur vorgenommen (vgl. Kapitel 3.2.2), sodass die nachfolgenden Befunde zu den Gruppenunterschieden von den zuvor durchgeführten Analysen abweichen können.

TABELLE 11 Beschreibung der Stichprobe – Einsatz von Formaten der Demokratiebildung

	Ja (in %)
Klassenrat*	55,8
Systematisches Schülerfeedback zu den Lehrkräften, bei dem auch Kritik am Unterricht geübt werden darf	46,2
Exkursionen zu Institutionen, Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie	43,2
Schulversammlung	34,0
Präventions- und Aufklärungskonzepte (Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Homo- und Transphobie etc.)	33,3
Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung	30,5
Jahrgangversammlung	21,5
Schülermentoren-Programm	13,0
Service Learning: Lernen durch Verantwortung	11,7
Schulparlament	9,7
Demokratische Projektwoche	9,4
Demokratietag	7,8
Mittelwert der pro Befragtem eingesetzten Formate der Demokratiebildung	3,2

n=1.216

\* Chi-Quadrat-Test zum Durchschnitt (26,3 % ja, 73,7 % nein). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE 12 Beschreibung der Stichprobe – Gesamtniveau der schulischen Demokratiebildung

	Anteil der Befragten in Prozent
geringe Intensität schulischer Demokratiebildung	1,0
mittlere Intensität schulischer Demokratiebildung	95,6
hohe Intensität schulischer Demokratiebildung	3,4

n=1.216

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

Dazu wurde die Skala analog zur Logik der Top- und Low-Boxes aufgeteilt. Werte kleiner (größer) als 25 (74) wurden als geringe (hohe) Intensität schulischer Demokratiebildung und Werte zwischen 25 und 74 als mittlere Intensität schulischer Demokratiebildung interpretiert.

Tabelle 12 zeigt das Ergebnis dieser Klassifizierung. Der unteren und oberen Kategorie kommt empirisch nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Eine geringe (hohe) Intensität schulischer Demokratiebildung praktizieren lediglich 1,0 Prozent (3,4 %) der Befragten. Ganz überwiegend (95,6 %) ist die Stichprobe durch eine mittlere Intensität schulischer Demokratiebildung gekennzeichnet.

Tabelle A 35 zeigt die Ergebnisse varianzanalytischer Analysen zu möglichen Gruppenunterschieden hinsichtlich der Intensität schulischer Demokratiebildung. Sie ist bei älteren Befragten höher als bei Jüngeren. Das Geschlecht übt keinen signifikanten Einfluss aus. Befragte aus ostdeutschen Bundesländern weisen signifikant höhere Werte auf als ihre Kolleginnen und Kollegen aus westdeutschen Bundesländern. In Bezug auf die Schulform sind die Werte an Haupt- und Förderschulen sowie an Gymnasien auffällig. Erstere haben unterdurchschnittliche Werte, letztere überdurchschnittliche.

Zusammenfassend (vgl. Tabelle 13) zeigt sich hinsichtlich der vier Dimensionen schulischer Demokratiebildung sowie der aus diesen konstruierten Indexvariable folgendes Bild:

Die Unterrichtskultur kann bei rund drei Viertel der Lehrkräfte als demokratiebildungsfördernd eingestuft werden. Eine demokratiebildungshemmende Unterrichtskultur ist nur bei 0,1 Prozent der Befragten auszumachen. Themen der Demokratiebildung werden hingegen überwiegend (71,3 %) nur mit mittlerer Intensität im Unterricht behandelt, bei knapp einem Viertel der Lehrkräfte jedoch mit hoher Intensität. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Vermittlung demokratischer Kompetenzen. Knapp zwei Drittel der Befragten vermitteln sie ihren Schülerinnen und Schülern auf mittlerem Niveau, ein Drittel der Lehrkräfte vermittelt sie in hohem Maße. Die Formate der Demokratiebildung schließlich werden sehr zurückhaltend eingesetzt. Bei 41,3 Prozent der Befragten ist ein niedriger Einsatz zu konstatieren und nur bei 1,3 Prozent ein hoher. Insgesamt resultiert hieraus der Befund einer weit überwiegend mittleren Intensität schulischer Demokratiebildung (95,6 %). Bei 3,4 Prozent der Lehrkräfte ist eine hohe Intensität schulischer Demokratiebildung zu beobachten und bei lediglich 0,1 Prozent eine niedrige. Salopp formuliert könnte man sagen: nicht schlecht, aber ausbaufähig. Dies gilt für Themen der Demokratiebildung sowie die Vermittlung demokratischer Kompetenzen und vor allem für den Einsatz von Formaten der Demokratiebildung.

In Bezug auf die Gruppenunterschiede ist der eindeutige Befund hinsichtlich des Alters der Befragten hervorzuheben: Lehrkräfte, die älter als 43 Jahre sind, erzielen in allen Dimensionen schulischer Demokratiebildung signifikant höhere Werte als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Darüber hinaus ist die Intensität schulischer Demokratiebildung in ostdeutschen Bundesländern signifikant höher als in westdeutschen.

Hinsichtlich des Geschlechts ergibt sich ein ambivalenter Befund: Frauen erzielen höhere Werte bei der Unterrichtskultur, Männer bei Kompetenzen und Formaten. Im Ergebnis unterscheidet sich die Intensität schulischer Demokratiebildung zwischen den Geschlechtern nicht. Mit Blick auf die Schulform schließlich ist festzuhalten, dass Demokratiebildung an Gymnasien tendenziell höher und an Haupt- und Förderschulen tendenziell niedriger ausfällt.

TABELLE 13 Beschreibende Statistik zu den Dimensionen der abhängigen Variablen – Fazit

Dimension	Gesamt				Gruppenvergleiche			
	Mittelwert	niedrig* < 25	mittel 25-74	hoch ≥ 75	Alter**	Geschlecht	Region	Schulform
Unterrichtskultur 1 = demokratiebildungshemmend 7 = demokratiebildungsfördernd	5,9	0,1 %	26,7 %	73,2 %	bei Älteren höher	bei Frauen höher	-	an Hauptschulen niedriger
Themen der Demokratiebildung 1 = überhaupt nicht 7 = in sehr hohem Maße	4,7	4,8 %	71,3 %	23,9 %	bei Älteren höher	-	in Ostdeutschland höher	-
Vermittlung demokratischer Kompetenzen 1 = überhaupt nicht 7 = in sehr hohem Maße	4,9	5,1 %	60,9 %	34,0 %	bei Älteren höher	bei Männern höher	in Ostdeutschland höher	an Gymnasien höher, an Förder- und Hauptschulen niedriger
Formate der Demokratiebildung 0 = gar keine 12 = sehr viele (Max.)	3,2	41,3 %	57,4 %	1,3 %	bei Älteren höher	bei Männern höher	-	an Integrierten Gesamtschulen höher, an Förderschulen niedriger
Intensität schulischer Demokratiebildung*** 0 = sehr niedrig 100 = sehr hoch	54,0	1,0 %	95,6 %	3,4 %	bei Älteren höher	-	in Ostdeutschland höher	an Gymnasien höher, an Förder- und Hauptschulen niedriger

\* Dies sind die Schwellenwerte der auf 100 normierten Skala. Sie entsprechen den zuvor bei den 7er-Skalen diskutierten Schwellen (<2,5 und ≥5,5).

\*\* jünger als 44 bzw. älter als 43

\*\*\* Themen, Kompetenzen und Formate fächerbereinigt

Quelle: Eigene Berechnungen

### 3.3.2 | Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der unabhängigen Variablen

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den zehn unabhängigen Variablen der Untersuchung dokumentiert. Die Struktur ist dabei jeweils identisch. Zunächst werden die einzelnen Variablen in ihrer Ausprägung auf Indikatorebene beschrieben und interpretiert. Anschließend werden die Ergebnisse von Gruppenvergleichen vorgestellt und erörtert. Dabei wird aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht mehr auf Ebene der Einzelitems, sondern der verdichteten Mittelwerte argumentiert. Analog zu den Ausführungen zur abhängigen Variablen wird für die Vergleiche auf vier Gruppen rekuriert: Alter (Mediansplit), Geschlecht, Region (Ost/West) und Schulform.

Das Ausmaß der Autoritätsneigung der Befragten wurde über vier auf einer 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) gemessene Indikatoren erhoben. Hohe Werte signalisieren entsprechend ein tendenziell autoritäres Entscheidungsfindungsprofil. Tabelle 14 zeigt die deskriptiven Befunde zu diesen Items. Der ganz überwiegenden Mehrheit der Befragten (80,2 %) kann dabei ein weder ausgeprägt autoritäres noch antiautoritäres Profil attestiert werden. Hinsichtlich der beiden Extremgruppen überwiegt allerdings mit 14,2 Prozent (Vergleichsgruppe 5,6 %) ein eher autoritäres Entscheidungsprofil. So erklärt sich auch der leicht ober-

halb des Skalenmittelpunktes liegende Mittelwert von 4,2. Besonders hohe Zustimmungswerte weist das Item zur Abhängigkeit des Einflusses einer Person von ihrer Kompetenz auf. Das Statement zur Entscheidungsdominanz von Führungspersonen wird hingegen relativ stark abgelehnt.

Mit Blick auf etwaige Gruppenunterschiede (vgl. Tabelle A 36) ist festzuhalten, dass jüngere ebenso wie männliche Befragte eine signifikant höhere Neigung zu einer autoritären Entscheidungsfindung aufweisen als ältere respektive weibliche Untersuchungsteilnehmende. Im Ost-West-Vergleich zeigen sich ebenso wie im Hinblick auf die unterschiedlichen Schulformen keine signifikanten Unterschiede.

Das Berufsverständnis der Befragten wurde über vier auf einer 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) gemessene Indikatoren erhoben. Hohe (niedrige) Werte sind entsprechend ein Indiz für ein eher pädagogisches (fachliches) Berufsverständnis. 37 Prozent der Befragten sehen sich dabei eher als Pädagogen, 1,5 Prozent eher als Fachkräfte. Die weit überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (61,5 %) versteht sich sowohl als Fachkraft wie als Pädagoge bzw. Pädagogin (vgl. Tabelle 15). Relativ hohe Zustimmung findet das Bekenntnis zu erzieherischen Aufgaben; relativ geringe Zustimmung gibt es für die Indikatoren, die pädagogische Aufgaben gegenüber fachlichen explizit priorisieren.

TABELLE 14 Beschreibung der Stichprobe – Profil Entscheidungsfindung

	Mittelwert	Autoritätsneigung		
		gering (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	hoch (6, 7)
Der Einfluss von Personen auf eine Entscheidungsfindung sollte von ihrer Kompetenz abhängen.*	5,1	4,9%	51,9%	43,2%
Es ist für eine Führungskraft wichtig, Dinge zu Ende zu bringen, auch wenn sie dabei manchen Menschen vor den Kopf stößt.	4,4	12,8%	61,8%	25,3%
Manchmal ist es besser, den Leuten direkte Anweisungen zu geben, anstatt zu versuchen, sie zu überzeugen.	4,3	18,2%	57,9%	23,9%
Menschen sollten wichtige Entscheidungen in der Gesellschaft Führungspersonen überlassen.	3,0	42,8%	51,8%	5,4%
Gesamt**	4,2	5,6%	80,2%	14,2%

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelpunkt (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikante (p<0,01) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (gering, mittel, hoch) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle vier Indikatoren herangezogen. Mittelwerte < 2,5 wurden als gering, Mittelwerte ≥ 5,5 als hoch und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE 15 Beschreibung der Stichprobe – Berufsverständnis

	Mittelwert	fachorientiert (1, 2)	sowohl als auch (3, 4, 5)	pädagogikorientiert (6, 7)
Auch wenn das heutzutage zu vermittelnde Wissen immer mehr wird, sollten erzieherische Bemühungen dahinter nicht zurücktreten müssen.*	5,8	0,8 %	36,7 %	62,5 %
Die Schule sollte nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte und autonome Menschen heranbilden.	5,1	4,2 %	55,2 %	40,6 %
Für eine Lehrerin / einen Lehrer ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.	4,6	12,6 %	56,9 %	30,5 %
Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem Pädagoginnen und Pädagogen und weniger Wissensvermittler sein.	4,4	10,3 %	64,6 %	25,2 %
<b>Gesamt**</b>	<b>5,0</b>	<b>1,5 %</b>	<b>61,5 %</b>	<b>37,0 %</b>

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (fachorientiert, sowohl als auch, pädagogikorientiert) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle vier Indikatoren herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als fachorientiert, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als pädagogikorientiert und die dazwischenliegenden Werte als sowohl als auch eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE 16 Beschreibung der Stichprobe – Lehrersebstwirksamkeit

	Mittelwert	niedrig (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	hoch (6, 7)
Ich weiß, dass ich viel bewirken kann, wenn ich mich für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere.*	5,9	1,5 %	30,0 %	68,6 %
Ich traue mir zu, Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.	5,7	0,9 %	39,8 %	59,3 %
Ich komme auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt.	5,5	1,3 %	43,8 %	54,9 %
Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	5,2	1,9 %	53,5 %	44,6 %
Ich kann auch skeptische Kolleginnen und Kollegen für innovative Veränderungen gewinnen.	4,4	7,0 %	76,2 %	16,8 %
<b>Gesamt**</b>	<b>5,3</b>	<b>0,6 %</b>	<b>52,8 %</b>	<b>46,6 %</b>

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (niedrig, mittel, hoch) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle fünf Indikatoren herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als niedrig, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als hoch und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

Hinsichtlich der Gruppenvergleiche (vgl. Tabelle A 37) sind folgende Befunde erwähnenswert. Ältere und weibliche Befragte haben ein signifikant stärker pädagogisches Berufsverständnis als ihre jeweiligen Referenzgruppen. Im Ost-West-Vergleich sind keine signifikanten Differenzen zu beobachten. Mit Blick auf die Schulform zeigen insbesondere Befragte, die an Förderschulen unterrichten, ein stärker pädagogisch geprägtes Berufsverständnis.

Die empfundene Selbstwirksamkeit der Befragten wurde über fünf Indikatoren erhoben. Auch hier fand eine 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) Verwendung. Hohe Werte sind entsprechend Ausdruck einer hohen empfundenen Selbstwirksamkeit. Bei jeweils rund der Hälfte der Befragten ist diese als mittel (52,8 %) bzw. hoch (46,6 %) einzustufen. Nur ein verschwindend geringer Teil der Lehrkräfte (0,6 %) hat nach eigener Ein-

schätzung eine niedrige Selbstwirksamkeit. Entsprechend empfinden die Befragten im Durchschnitt eine relativ hohe Selbstwirksamkeit (Mittelwert 5,3). Hinsichtlich der einzelnen Indikatoren fällt auf, dass die Aussage mit dem Bezugsobjekt „skeptische Kollegen“ eine deutlich geringere Zustimmung erfährt als die anderen Items.

Mit Blick auf etwaige Gruppenunterschiede (vgl. Tabelle A 38) zeigen sich nur hinsichtlich der Schulform signifikante Differenzen: Befragte, die an Förderschulen unterrichten, empfinden ihre Selbstwirksamkeit als höher. Von dem Alter, dem Geschlecht und der Region der Befragten geht kein signifikanter Einfluss aus.

Bezüglich ihres Kompetenzprofils wurden die Befragten gebeten, auf einer 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) anzugeben, inwieweit sie nach eigener Einschätzung über insgesamt neun Eigenschaften verfügen (vgl. Tabelle 17).

Im Ergebnis attestieren sich die Befragten ein relativ ausgeprägtes Kompetenzprofil. Bis auf drei Ausnahmen sind die Mittelwerte der Indikatoren größer als fünf. Im Gesamtmittelwert über alle Items ergibt sich ein Wert von 5,4. Dabei verfügt knapp die Hälfte der Befragten (47,4 %) nach eigener Ansicht in hohem Maße über Kompetenzen, die für schulische Demokratiebildung relevant sind. 52,1 Prozent der Lehrkräfte haben diese Kompetenzen auf einem mittleren Niveau. Relativ hohe Zustimmungen erhalten die Aussagen zu fördernden Rückmeldungen, zum Umgang mit Verletzungen, zu Anerkennung, Selbstsicherheit und prosozialem Verhalten. Im Vergleich dazu werden die Aussagen zur Konfliktlösungsfähigkeit, Diversität, Hilfslosigkeit und zu verdeckten „Diktaturen“ eher zurückhaltend beurteilt.

In Bezug auf die Gruppenvergleiche (vgl. Tabelle A 39) ist zu konstatieren, dass ältere Befragte nach eigener Einschätzung in höherem Maße demokratiebildungsstützende Kompetenzen haben als jüngere Untersuchungsteilnehmende. Im Ost-West-Vergleich zeigen

TABELLE 17 Beschreibung der Stichprobe – Kompetenzprofil der Lehrkraft

	Mittelwert	niedrig (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	hoch (6, 7)
Ich bin in der Lage, den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben.*	5,9	0,5 %	32,7 %	66,7 %
Ich bin in der Lage, schulische und soziale Leistungen in angemessener Weise anzuerkennen.	5,9	0,8 %	29,4 %	69,8 %
Ich weiß, wann ich bei Verletzungen (Kränkungen, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	5,9	0,8 %	29,5 %	69,7 %
Ich bin in der Lage, ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	5,5	1,0 %	47,4 %	51,5 %
Ich weiß, wie ich prosoziales Verhalten (z. B. helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann.	5,5	1,5 %	44,1 %	54,4 %
Ich weiß, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte rational/konstruktiv zu lösen.	5,3	1,9 %	52,7 %	45,4 %
Ich bin in der Lage, die Diversität der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	4,9	4,7 %	61,0 %	34,3 %
Ich kann verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „erlernter Hilfslosigkeit“ führen.	4,8	3,6 %	65,9 %	30,5 %
Ich weiß, wie ich mit Meinungsmachern und verdeckten „Diktaturen“ in der Schule umgehen kann.	4,8	5,9 %	63,6 %	30,5 %
<b>Gesamt**</b>	<b>5,4</b>	<b>0,5 %</b>	<b>52,1 %</b>	<b>47,4 %</b>

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,05$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (niedrig, mittel, hoch) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle neun Indikatoren herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als niedrig, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als hoch und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

sich ebenso wenig signifikante Differenzen wie zwischen Männern und Frauen. Bei der Schulform verfügen Lehrkräfte, die an einer Förderschule unterrichten, nach eigener Einschätzung über ein besseres Kompetenzprofil im Hinblick auf die Unterstützung von Demokratiebildung als die übrigen Befragten.

Der Stellenwert, den Inhalte der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung der Befragten eingenommen haben respektive einnehmen, wurde über eine 7er-Skala (1=überhaupt keinen; 7=einen sehr großen) erhoben. Hohe Werte sind somit Ausdruck eines großen Stellenwertes. Als Bezugspunkte dienten das eigene Studium, das Referendariat sowie Fort- und Weiterbildungen.

Im Ergebnis (vgl. Tabelle 18) haben Inhalte der Demokratiebildung aus Sicht der Befragten einen eher geringen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung. Alle drei Mittelwerte der Einzelitems liegen unterhalb des Skalenmittelpunktes. Dieser Befund spiegelt sich auch in der Gruppierung der Befragten: Bei nur 10,9 Prozent hat die Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung einen hohen Stellenwert; die Gruppe mit niedrigem Stellenwert hingegen ist rund dreimal so groß (35,5 %). Zwischen den drei Bezugspunkten der Frage sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Bei älteren Befragten haben Inhalte der Demokratiebildung einen signifikant höheren Stellenwert in der Aus- und Fortbildung als bei jüngeren (vgl. Tabelle A 40). Gleichwohl liegt auch in der Gruppe der relativ älteren Befragten der Mittelwert deutlich unterhalb des Skalenmittelpunktes. Gleiches gilt für die Gruppe

der männlichen Befragten, deren Mittelwert signifikant größer als der der weiblichen Befragten ist. Im Ost-West-Vergleich offenbaren sich keine Unterschiede. Bei den Schulformen weisen Lehrkräfte, die an Privatschulen unterrichten, im Vergleich zu allen anderen Befragten einen höheren Wert auf.

Im Kontrast zum Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung steht ihr Stellenwert in der Schule (vgl. Tabelle 19), der auf einer identischen Skala erhoben wurde: Sowohl im Leitbild der Schule als auch im Schulalltag und im Unterricht unterschiedlicher Fächer liegt der Stellenwert über dem Skalenmittelpunkt. Insgesamt ergibt sich ein Mittelwert von 4,8, der signifikant höher ist als der Stellenwert in der Aus- und Fortbildung der Befragten (3,4). Auch wenn die Bedeutung der Demokratiebildung in der Schule der Befragten somit höher ist als in ihrer Aus- und Fortbildung, ist der Stellenwert absolut betrachtet bei nur etwa einem Drittel (33,7 %) als hoch einzustufen. An der weit überwiegenden Mehrheit (61,6 %) der Schulen, an denen die Befragten unterrichten, bewegt sich der Stellenwert der Demokratiebildung auf mittlerem Niveau. Einen relativ hohen Stellenwert haben Inhalte der Demokratiebildung in den Schulleitbildern, einen relativ geringen im Unterricht aller Fächer.

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Gruppen (vgl. Tabelle A 41) ist nach Auffassung älterer Befragter der Stellenwert von Inhalten der Demokratiebildung an ihren Schulen signifikant höher als bei jüngeren Befragten. Die Differenzierung nach Geschlecht und Region führt zu keinen signifikanten Unterschieden. An Privat- und Förderschulen genießen Inhalte

TABELLE 18 Beschreibung der Stichprobe – Stellenwert Demokratiebildung in Aus- und Fortbildung

Welchen Stellenwert hatten Inhalte der Demokratiebildung...	Mittelwert	niedrig (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	hoch (6, 7)
...bei Ihren Fortbildungen/Weiterbildungen?	3,5	37,6 %	44,6 %	17,8 %
...während Ihres Studiums?	3,3	41,8 %	41,9 %	16,2 %
...während Ihrer Referendariatszeit?	3,3	38,3 %	48,3 %	13,4 %
<b>Gesamt*</b>	<b>3,4</b>	<b>35,5 %</b>	<b>53,6 %</b>	<b>10,9 %</b>

n=1.216

\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (niedrig, mittel, hoch) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle drei Indikatoren herangezogen. Mittelwerte < 2,5 wurden als niedrig, Mittelwerte ≥ 5,5 als hoch und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE 19 Beschreibung der Stichprobe – Stellenwert Demokratiebildung in der Schule

Welchen Stellenwert hatten Inhalte der Demokratiebildung ...	Mittelwert	niedrig (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	hoch (6, 7)
... im Leitbild Ihrer Schule?*	5,1	8,0%	49,3%	42,6%
... im Schulalltag?	4,9	6,6%	56,5%	36,9%
... im Unterricht aller Fächer?	4,6	6,0%	67,5%	26,5%
<b>Gesamt**</b>	<b>4,8</b>	<b>4,8%</b>	<b>61,6%</b>	<b>33,7%</b>

1.106 &lt; n &lt; 1.193

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (niedrig, mittel, hoch) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle drei Indikatoren herangezogen. Mittelwerte < 2,5 wurden als niedrig, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als hoch und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE 20 Beschreibung der Stichprobe – Verhältnis zur Schulleitung

	Mittelwert	autoritär (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	partizipativ (6, 7)
Die Schulleitung ist neuen Ideen und Entwicklungen in der pädagogischen Diskussion gegenüber stets aufgeschlossen.*	4,8	12,1%	50,3%	37,6%
Die Schulleitung ermutigt Lehrerinnen und Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.	4,4	17,2%	52,3%	30,5%
Die Schulleitung diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen offen und freimütig.	4,1	24,3%	49,3%	26,4%
Die Schulleitung berücksichtigt bei ihren Entscheidungen stets die Meinung des Kollegiums.	4,1	21,0%	53,3%	25,7%
<b>Gesamt**</b>	<b>4,4</b>	<b>13,7%</b>	<b>57,3%</b>	<b>29,1%</b>

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (autoritär, mittel, partizipativ) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle vier Indikatoren herangezogen. Mittelwerte < 2,5 wurden als autoritär, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als partizipativ und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

der Demokratiebildung einen höheren Stellenwert als in den übrigen Schulformen – der kann bei Post-Hoc-Tests allerdings statistisch nicht abgesichert werden.

Das Verhältnis zur Schulleitung wurde über vier jeweils auf einer 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) gemessene Indikatoren erhoben. Hohe (niedrige) Werte sind ein Indiz für ein eher partizipatives (autoritäres) Verhältnis der Befragten zu ihrer Schulleitung. In ihrer Mehrheit (57,3 %) empfinden Lehrkräfte das Verhältnis zur Schulleitung als weder ausgeprägt autoritär noch partizipativ. Bei den Extremgruppen überwiegt der partizipative Führungsstil (29,1 %). Allerdings ist für gut jeden zehnten Befragten (13,7 %) das Verhältnis zur Schulleitung tendenziell autoritär geprägt. Relativ

hohe Zustimmungswerte erhält die Aussage zur Offenheit der Schulleitung gegenüber neuen Ideen. Relativ zurückhaltend werden hingegen die Items zur Entscheidungsbeteiligung beurteilt.

Bezüglich Alter und Geschlecht zeigen sich beim Verhältnis zur Schulleitung keine signifikanten Unterschiede. Befragte aus den westdeutschen Bundesländern empfinden ihr Verhältnis zur Schulleitung signifikant partizipativer als Befragte aus den ostdeutschen Bundesländern. Gleiches gilt für Lehrkräfte, die an Privat- und Förderschulen unterrichten (vgl. Tabelle A 42).

Das Ausmaß der gleichberechtigten Kooperation im Kollegium der Befragten wurde über vier Indikatoren

TABELLE 21 Beschreibung der Stichprobe – Verhältnis im Kollegium

	Mittelwert	wenig kooperativ (1, 2)	mittel (3, 4, 5)	sehr kooperativ (6, 7)
Im Kollegium erarbeiten wir gemeinsam das Profil unserer Schule.*	4,5	14,5%	55,3%	30,3%
Im Kollegium können alle ihre Meinung gleich stark einbringen.	4,5	16,2%	52,6%	31,2%
Die fächerübergreifende Zusammenarbeit in unserem Kollegium ist sehr ausgeprägt.	4,0	22,1%	60,4%	17,5%
In Konferenzen des Kollegiums beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	3,8	23,5%	60,0%	16,4%
<b>Gesamt**</b>	<b>4,2</b>	<b>10,8%</b>	<b>68,9%</b>	<b>20,3%</b>

n=1.216

\* Unterschied zum Skalenmittelwert (T-Test). Die hellblaue (dunkelblaue) Farbe signalisiert eine signifikant ( $p < 0,01$ ) überdurchschnittliche (unterdurchschnittliche) Ausprägung im Vergleich zur Gesamtskala.

\*\* Für die Gesamtbetrachtung der Verteilung auf die drei Kategorien (wenig kooperativ, mittel, sehr kooperativ) wurde der Mittelwert eines Befragten über alle vier Indikatoren herangezogen. Mittelwerte  $< 2,5$  wurden als wenig kooperativ, Mittelwerte  $\geq 5,5$  als sehr kooperativ und die dazwischenliegenden Werte als mittel eingestuft.

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

erhoben. Abermals konnten die Befragten ihr Urteil auf einer 7er-Skala abstufen (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu).

Im Ergebnis (vgl. Tabelle 21) stufen knapp 70 Prozent der Befragten das Kooperationsklima im Kollegium als mittel ein. Als wenig respektive sehr kooperativ wird das Verhältnis im Kollegium von 10,8 Prozent bzw. 20,3 Prozent der Befragten beurteilt. Die gemeinsame Arbeit am Schulprofil sowie die egalitäre Meinungsäußerung erhalten relativ hohe Zustimmungswerte, die fächerübergreifende Zusammenarbeit und die aktive Beteiligung an Konferenzen relativ niedrige.

Alter, Geschlecht und Region der Befragten beeinflussen nicht die Art der Zusammenarbeit im Kollegium (vgl. Tabelle A 43). In Bezug auf die Schulform bewerten abermals Befragte, die an Privat- und mit Abstrichen auch an Förderschulen tätig sind, das Verhältnis im Kollegium deutlich kooperativer als der Rest.

Rund zwei Drittel der Befragten (61,8 %) fühlen sich in ihrer Tätigkeit als Lehrkraft unter relativ großem Zeitdruck. Auf einer 7er-Skala (1=stimme überhaupt nicht zu; 7=stimme voll und ganz zu) erreicht die Zustimmung einen Mittelwert von 5,7 (Standardabweichung: 1,368). Jüngere und weibliche Befragte empfinden einen signifikant größeren Zeitdruck als die jeweilige Vergleichsgruppe (vgl. Tabelle A 44). Gleiches gilt für Befragte aus westdeutschen Bundesländern in Relation zur ostdeutschen Vergleichsgruppe. Lehrkräfte an Gymnasien empfinden einen besonders

hohen Zeitdruck, Befragte, die an Privatschulen unterrichten, einen relativ niedrigeren, der absolut betrachtet allerdings noch als hoch einzustufen ist.

Schließlich wurden die Befragten auch gebeten anzugeben, inwieweit sie sich durch Vorschriften und Regeln in ihrer Tätigkeit eingeschränkt fühlen. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (49,4 %) stimmt dieser Aussage deutlich zu; 45,2 Prozent (5,5 %) der Befragten weisen mittlere (niedrige) Werte auf.

Die Gruppenvergleiche (vgl. Tabelle A 45) erbringen im Hinblick auf Alter, Geschlecht und Region keine Befunde. Bei der Schulform empfinden Befragte, die an Privatschulen unterrichten, eine geringere Regulierungsdichte als ihre Kolleginnen und Kollegen anderer Schulformen.

Zusammenfassend (vgl. Tabelle 22) sind im Hinblick auf die zehn unabhängigen Variablen der Untersuchung folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Lehrkräfte haben in ihrer großen Mehrheit (80,2 %) ein weder explizit autoritäres noch antiautoritäres Entscheidungsverhalten. 14,2 Prozent (5,6 %) der Befragten ist allerdings ein autoritäres (antiautoritäres) Entscheidungsverhalten zu attestieren.
- Mehrheitlich (61,5 %) verstehen sich die Befragten sowohl als Fachkraft wie als Pädagoge bzw. Pädagogin. Ein eher pädagogikorientiertes (fachorientiertes) Berufsverständnis weisen 37 Prozent (1,5 %) der Lehrkräfte auf.
- Die Befragten attestieren sich zu großen Teilen

- (46,6 %) eine hohe Selbstwirksamkeit. Mittlere (niedrige) Werte sind bei 52,8 Prozent (0,6 %) der Probanden auszumachen.
- Ebenso positiv evaluiert ein Großteil der Lehrkräfte (47,4 %) seine eigenen Kompetenzen hinsichtlich Demokratiebildung. 52,1 Prozent (0,5 %) attestieren sich ein mittleres (niedriges) Kompetenzprofil.
  - Der Stellenwert der Demokratiebildung in Aus- und Fortbildung der Befragten ist größtenteils (35,5 %) niedrig. Einen hohen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung genießt die Demokratiebildung nur bei 10,9 Prozent der Lehrkräfte.
  - In der Schule ist der Stellenwert der Demokratiebildung zwar höher als in der Aus- und Fortbildung, insgesamt aber auch nicht hoch. Bei 61,6 Prozent der Befragten hat Demokratiebildung in der Schule lediglich einen mittleren Stellenwert; bei 33,7 Prozent (4,8 %) ist dieser Stellenwert hoch (niedrig).
  - Im Verhältnis zur Schulleitung zeigen sich große Unterschiede zwischen den Befragten. Während 29,1 Prozent es als eher partizipativ charakterisieren, empfinden es 13,7 Prozent der Lehrkräfte als

TABELLE 22 Beschreibende Statistik zu den unabhängigen Variablen – Fazit

Dimension	Gesamt*				Gruppenvergleiche			
	Mittelwert	niedrig < 2,5	mittel 2,5 – 5,4	hoch ≥ 5,5	Alter**	Geschlecht	Region	Schulform
Profil Entscheidungsfindung 1=antiautoritär; 7=autoritär	4,2	5,6 %	80,2 %	14,2 %	Jüngere autoritärer	Männer autoritärer	-	-
Berufsverständnis 1=fachorientiert; 7=pädagogikorientiert	5,0	1,5 %	61,5 %	37,0 %	Ältere stärker pädagogikorientiert	Frauen stärker pädagogikorientiert	-	an Förderschulen stärker pädagogikorientiert
LehrerSelbstwirksamkeit 1=niedrig; 7=hoch	5,3	0,6 %	52,8 %	46,6 %	-	-	-	an Förderschulen höher
Kompetenzprofil der Lehrkraft 1=niedrig; 7=hoch	5,4	0,5 %	52,1 %	47,4 %	bei Älteren höher	-	-	an Förderschulen höher
Stellenwert Demokratiebildung in Aus- und Fortbildung 1=niedrig; 7=hoch	3,4	35,5 %	53,6 %	10,9 %	bei Älteren höher	bei Männern höher	-	an Privatschulen höher
Stellenwert Demokratiebildung in der Schule 1=niedrig; 7=hoch	4,8	4,8 %	61,6 %	33,7 %	bei Älteren höher	-	-	an Privat- und Förderschulen höher
Verhältnis zur Schulleitung 1=autoritär; 7=partizipativ	4,4	13,7 %	57,3 %	29,1 %	-	-	in Ostdeutschland autoritärer	an Privat- und Förderschulen partizipativer
Verhältnis im Kollegium 1=nicht kooperativ; 7=sehr kooperativ	4,2	10,8 %	68,9 %	20,3 %	-	-	-	an Privat- und Förderschulen kooperativer, an Gymnasien weniger kooperativ
Begrenzung zeitlicher Ressourcen 1=niedrig; 7=hoch	5,7	2,8 %	35,4 %	61,8 %	bei Jüngeren höher	bei Frauen höher	in Westdeutschland höher	an Gymnasien höher, an Privatschulen niedriger
Regulatorische Barrieren 1=niedrig; 7=hoch	5,4	5,5 %	45,2 %	49,4 %	-	-	-	an Privatschulen niedriger

\* Etwaige Abweichungen von 100 Prozent sind rundungsbedingt.

\*\* jünger als 44 bzw. älter als 43

Quelle: Eigene Berechnungen

tendenziell autoritär. Für die Mehrheit der Befragten (57,3 %) ist es weder explizit autoritär noch partizipativ.

- Das Verhältnis im Kollegium der Befragten ist ganz überwiegend (68,9 %) durch eine mittlere Kooperativität gekennzeichnet. 20,3 Prozent (10,8 %) der Lehrkräfte empfinden die Zusammenarbeit im Kollegium als (wenig) kooperativ.
- Knapp zwei Drittel der Befragten (61,8 %) verspüren im Lehrerberuf hohen Zeitdruck.
- Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (49,4 %) fühlt sich durch Vorschriften und Regeln in ihrer Arbeit stark eingeschränkt.

Mit Blick auf die Gruppenunterschiede bleibt festzuhalten, dass

- ältere Befragte (älter als 43) bei sechs der zehn Variablen Werte aufweisen, die eine höhere Intensität schulischer Demokratiebildung erwarten lassen. Sie sind weniger autoritär, haben ein stärker pädagogikorientiertes Berufsverständnis, verfügen in höherem Maße über demokratiebildungsunterstützende Kompetenzprofile und empfinden in ihrem Beruf einen geringeren Zeitdruck. Zudem ist der Stellenwert der Demokratiebildung sowohl in ihrer Aus- und Fortbildung als auch an ihren Schulen höher als bei jüngeren Befragten;

- männliche Befragte ein tendenziell autoritäres Entscheidungsfindungsprofil aufweisen und Demokratiebildung in ihrer Aus- und Fortbildung einen höheren Stellenwert hat respektive hatte;
- Frauen stärker pädagogikorientiert sind und in ihrem Beruf einen höheren Zeitdruck verspüren;
- zwischen Befragten aus Ost- und Westdeutschland kaum signifikante Unterschiede zu beobachten sind;
- Befragte, die an Förder- und Privatschulen unterrichten, bei etlichen Variablen Werte aufweisen, die eine höhere Intensität schulischer Demokratiebildung erwarten lassen.

### 3.4 | Explikative Analysen

Die Überprüfung der vermuteten Wirkungszusammenhänge, die der Untersuchung zugrunde liegen, erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden die einbezogenen zehn unabhängigen Variablen unter Rückgriff auf das Verfahren der Regressionsanalyse isoliert hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulische Demokratiebildung untersucht (Kapitel 3.4.1). Anschließend werden alle Variablen, bei denen ein Zusammenhang mit der Demokratiebildung identifiziert werden konnte, in ein Gesamtmodell integriert (Kapitel 3.4.2).

TABELLE 23 Ergebnisse der regressionsanalytischen Prüfung des Einflusses der unabhängigen Variablen auf die Intensität schulischer Demokratiebildung – isolierte Analyse

	Standardisiertes Beta	T	p	R <sup>2</sup>
Kompetenzprofil der Lehrkraft 1=niedrig; 7=hoch	0,480	19,077	0,000	0,230
Stellenwert Demokratiebildung in der Schule 1=niedrig; 7=hoch	0,455	17,696	0,000	0,206
Lehrersebstwirksamkeit 1=niedrig; 7=hoch	0,445	17,318	0,000	0,197
Stellenwert Demokratiebildung in Aus- und Fortbildung 1=niedrig; 7=hoch	0,395	14,967	0,000	0,155
Verhältnis im Kollegium 1=nicht kooperativ; 7=kooperativ	0,263	9,492	0,000	0,069
Berufsverständnis 1=fachzentriert; 7=pädagogikzentriert	0,253	9,111	0,000	0,063
Verhältnis zur Schulleitung 1=autoritär; 7=partizipativ	0,233	8,357	0,000	0,054
Profil Entscheidungsfindung 1=niedrig; 7=hoch	-0,077	-2,69	0,007	0,005
Regulatorische Barrieren 1=niedrig; 7=hoch	0,052	1,806	0,071	0
Begrenzung zeitlicher Ressourcen 1=niedrig; 7=hoch	0,012	0,426	0,670	0

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE 24 Ergebnisse der regressionsanalytischen Prüfung des Einflusses der unabhängigen Variablen auf die Intensität schulischer Demokratiebildung – integrierte Analyse

	Standardisiertes Beta	T	p	Toleranz
Stellenwert Demokratiebildung in der Schule 1=niedrig; 7=hoch	0,270	9,480	0,000	0,644
Kompetenzprofil Lehrkraft 1=niedrig; 7=hoch	0,259	6,886	0,000	0,369
Stellenwert Demokratiebildung in Aus- und Fortbildung 1=niedrig; 7=hoch	0,191	7,496	0,000	0,804
Lehrersebstwirksamkeit 1=niedrig; 7=hoch	0,096	2,596	0,010	0,381
Profil Entscheidungsfindung 1=niedrig; 7=hoch	-0,096	-4,043	0,000	0,927
Berufsverständnis 1=fachzentriert; 7=pädagogikzentriert	0,050	2,029	0,043	0,854
Verhältnis im Kollegium 1=nicht kooperativ; 7=kooperativ	0,018	0,451	0,652	0,328
Verhältnis zur Schulleitung 1=autoritär; 7=partizipativ	-0,052	-1,316	0,188	0,335

$R^2=0,371$ ,  $F=89,583$ ,  $p=0,000$   
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

### 3.4.1 | Isolierte Überprüfung der unterstellten Wirkungszusammenhänge

Tabelle 23 zeigt die Ergebnisse der insgesamt zehn durchgeführten linearen Regressionsanalysen zum Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Intensität schulischer Demokratiebildung.

Dabei sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Erstens bestätigen sich acht der zehn vermuteten Zusammenhänge. Lediglich die wahrgenommenen regulatorischen Barrieren sowie der empfundene Zeitdruck üben entgegen den Erwartungen keinen Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung aus.
- Zweitens lassen sich die acht statistisch signifikanten Einflussgrößen hinsichtlich ihrer Einflussstärke eindeutig hierarchisieren. Eine erste Gruppe von vier Variablen übt einen starken Einfluss auf die abhängige Variable aus. Eine zweite Gruppe umfasst drei Variablen, von denen ein schwacher Einfluss ausgeht. Letztlich bleibt eine Variable, die einen quasi zu vernachlässigenden Einfluss auf die abhängige Variable ausübt.
- Zur Gruppe der Variablen, die die Intensität schulischer Demokratiebildung stark beeinflussen, zählen das Kompetenzprofil der Lehrkraft, der Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule, die empfundene Selbstwirksamkeit der Befragten sowie der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung. Je ausgeprägter das Kompetenzprofil der Lehrkräfte im Hinblick auf die Unterstützung von Demokratiebildung ist, desto höher ist der Stellenwert von Demokratiebildung in der Schule sowie in der Aus- und Fortbildung dieser Lehrkräfte. Je höher die empfundene Selbstwirksamkeit, desto größer ist das Maß schulischer Demokratiebildung durch diese Lehrkräfte.
- Zur Gruppe von Variablen mit schwachem Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung gehören das Verhältnis im Kollegium und zur Schulleitung sowie das Berufsverständnis der Befragten. Im Vergleich zur ersten Gruppe von Einflussgrößen ist ihre Wirkung auf die abhängige Variable allerdings deutlich geringer. Gleichwohl steigt die Intensität schulischer Demokratiebildung, wenn es ein partizipatives Verhältnis zur Schulleitung und im Kollegium gibt und wenn Lehrkräfte ein eher pädagogikorientiertes Berufsverständnis haben.
- Die Bedeutung des Profils der Entscheidungsfindung für die Intensität schulischer Demokratiebildung schließlich ist trotz des signifikanten Zusammenhangs quasi zu vernachlässigen.

### 3.4.2 | Integrierte Analyse des Gesamtmodells

Die unabhängigen Variablen, denen in den zuvor durchgeführten Analysen eine signifikante Wirkung auf die Intensität schulischer Demokratiebildung nachgewiesen werden konnte, wurden in eine gemeinsame lineare Regressionsanalyse übernommen (vgl. Tabelle 24).

Dabei sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Der Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule und in der eigenen Aus- und Fortbildung sowie das Kompetenzprofil der Lehrkraft sind auch im integrativen Modell die stärksten Prädiktoren für die Intensität schulischer Demokratiebildung. Die Lehrerselbstwirksamkeit hingegen verliert an Bedeutung.
- Die Erklärungskraft von zwei Variablen (Verhältnis zur Schulleitung und im Kollegium) erweist sich im Zusammenspiel mit den anderen unabhängigen Variablen als nicht mehr länger signifikant.
- Das Profil der Entscheidungsfindung übt auch im integrativen Gesamtmodell einen sehr geringen Einfluss auf die abhängige Variable aus.
- Die Erklärungskraft des Berufsverständnisses nimmt im Zusammenspiel mit den anderen unabhängigen Variablen deutlich ab, ist aber nach wie vor signifikant.
- Das Gesamtmodell vermag 37,1 Prozent der Streuung der abhängigen Variablen zu erklären (die Toleranzwerte signalisieren dabei kein Multikollinearitätsproblem). Angesichts der Fokussierung auf lehrerbezogene Einflussgrößen kann dieser Wert als zufriedenstellend erachtet werden.

# 4 | Zusammenfassung und Implikationen

## 4.1 | Die zentralen Untersuchungsergebnisse

Im Zentrum der Untersuchung stand im Sinne einer „Forschung von links“ der Einfluss lehrerbezogener Variablen auf die Intensität schulischer Demokratiebildung. Da diese Fragestellung die Messung der abhängigen Variablen „Schulische Demokratiebildung“ voraussetzt, sind quasi als Kuppelprodukt auch beschreibende Aussagen zum Status quo der Demokratiebildung möglich. Angesichts der zwar zahlenmäßig, aber nicht strukturell vollständig überzeugenden Stichprobe und der in Ermangelung etablierter Messkonzepte erforderlichen Neuentwicklung eines Messmodells für schulische Demokratiebildung unterliegen diese Aussagen allerdings einer eingeschränkten Belastbarkeit. Unter Berücksichtigung dieser Limitation sind im Hinblick auf die abhängige Variable folgende deskriptive Befunde festzuhalten:

- Die Unterrichtskultur kann bei rund drei Viertel der Lehrkräfte (73,2 %) als demokratiebildungsfördernd eingestuft werden. Eine demokratiebildungshemmende Unterrichtskultur ist nur bei 0,1 Prozent der Befragten auszumachen.
- Themen der Demokratiebildung werden hingegen überwiegend (71,3 %) nur mit mittlerer Intensität im Unterricht behandelt, bei knapp einem Viertel der Lehrkräfte (23,9 %) jedoch mit hoher Intensität.
- Knapp zwei Drittel der Befragten (60,9 %) vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen auf mittlerem Niveau; bei rund einem Drittel der Lehrkräfte (33,9 %) werden sie in hohem Maße vermittelt.
- Die Formate der Demokratiebildung werden sehr zurückhaltend eingesetzt. Bei 41,3 Prozent der Befragten ist ein niedriger Einsatz zu konstatieren und bei lediglich 1,3 Prozent ein hoher Einsatz.
- Insgesamt resultiert hieraus der Befund einer weit überwiegend mittleren Intensität schulischer De-

mokratiebildung (95,6 %). Nur bei 3,4 Prozent (1,0 %) der Lehrkräfte lässt sich eine hohe (niedrige) Intensität schulischer Demokratiebildung beobachten.

- Bei Befragten, die älter als 43 Jahre alt sind, ist die Intensität schulischer Demokratiebildung höher als bei jüngeren Untersuchungsteilnehmenden.
- Das Geschlecht übt keinen signifikanten Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung aus.
- Befragte aus ostdeutschen Bundesländern haben ein signifikant größeres Ausmaß schulischer Demokratiebildung als ihre Kolleginnen und Kollegen westdeutscher Bundesländer.
- In Bezug auf die Schulform weisen Befragte, die an Gymnasien unterrichten, signifikant höhere Werte auf als jene, die an Förderschulen tätig sind.

Hinsichtlich der zehn unabhängigen Variablen der Untersuchung gibt es folgende Befunde:

- Lehrkräfte haben in ihrer großen Mehrheit (80,2 %) ein weder explizit autoritäres noch antiautoritäres Entscheidungsverhalten. 14,2 Prozent (5,6 %) der Befragten ist allerdings ein autoritäres (antiautoritäres) Entscheidungsverhalten zu attestieren.
- Mehrheitlich (61,5 %) verstehen sich die Befragten sowohl als Fachkraft wie auch als Pädagoge bzw. Pädagogin. Ein eher pädagogikorientiertes (fachorientiertes) Berufsverständnis weisen 37 Prozent (1,5 %) der Lehrkräfte auf.
- Die Befragten attestieren sich zu großen Teilen (46,6 %) eine hohe Selbstwirksamkeit. Mittlere (niedrige) Werte sind bei 52,8 Prozent (0,6 %) der Teilnehmenden auszumachen.
- Ebenso positiv evaluiert ein Großteil der Lehrkräfte (47,4 %) seine eigenen Kompetenzen hinsichtlich Demokratiebildung. 52,1 Prozent (0,5 %) attestiert sich ein mittleres (niedriges) Kompetenzprofil.
- Der Stellenwert der Demokratiebildung in der

Aus- und Fortbildung ist bei großen Teilen der Befragten (35,5 %) niedrig. Einen hohen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung genießt die Demokratiebildung nur bei 10,9 Prozent der Lehrkräfte.

- In der Schule ist der Stellenwert der Demokratiebildung zwar höher als in der Aus- und Fortbildung, insgesamt aber auch nicht hoch. Bei 61,6 Prozent der Befragten hat Demokratiebildung in der Schule lediglich einen mittleren Stellenwert; bei 33,7 Prozent (4,8 %) ist er hoch (niedrig).
- Im Verhältnis zur Schulleitung zeigen sich große Unterschiede zwischen den Befragten. Während 29,1 Prozent es als eher partizipativ charakterisieren, empfinden es 13,7 Prozent der Lehrkräfte als tendenziell autoritär. Für die Mehrheit der Befragten (57,3 %) ist es weder explizit autoritär noch partizipativ.
- Das Verhältnis im Kollegium ist ganz überwiegend (68,9 %) durch eine mittlere Kooperativität gekennzeichnet. 20,3 Prozent (10,8 %) der Befragten empfinden die Zusammenarbeit im Kollegium als (wenig) kooperativ.
- Knapp zwei Drittel der Befragten (61,8 %) verspüren im Lehrerberuf hohen Zeitdruck.
- Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (49,4 %) fühlt sich durch Vorschriften und Regeln in ihrer Arbeit stark eingeschränkt.

Zur zentralen Untersuchungsfrage der Bedeutung lehrerbezogener Einflussgrößen für die Intensität schulischer Demokratiebildung sind schließlich folgende Befunde festzuhalten:

- Es bestätigen sich acht der zehn vermuteten Zusammenhänge. Lediglich die empfundene Regulierungsdichte und der empfundene Zeitdruck üben entgegen den Erwartungen keinen Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung aus.
- Das regressionsanalytische Gesamtmodell vermag 37,1 Prozent der Streuung der abhängigen Variablen zu erklären.
- Das Kompetenzprofil der Lehrkräfte, der Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule, die empfundene Selbstwirksamkeit sowie der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung der Befragten beeinflussen stark die Intensität schulischer Demokratiebildung.
- Eine deutlich geringere Bedeutung für die Intensität schulischer Demokratiebildung haben das Verhältnis im Kollegium respektive zur Schulleitung sowie das Berufsverständnis der Befragten.

- Vom Profil der Entscheidungsfindung der Befragten geht ein sehr schwacher Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung aus.

## 4.2 | Implikationen

Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen orientieren sich stark an den zuvor dargestellten empirischen Befunden. Angesichts der grundsätzlichen Knappheit von Ressourcen, auch im Zusammenhang mit Handlungsmöglichkeiten zur Intensivierung schulischer Demokratiebildung, scheint eine Priorisierung möglicher Handlungsalternativen geboten. Der natürliche „Verdächtige“ für eine solche Priorisierung ist der standardisierte Beta-Koeffizient aus den Regressionsanalysen, da er im Sinne eines Wirkungsgrades die Einflussstärke einer unabhängigen Variablen auf die Intensität schulischer Demokratiebildung beschreibt. Aus dieser Perspektive sollten Dimensionen mit größerem Einfluss auf die abhängige Variable prinzipiell priorisiert werden. Für eine zumindest ansatzweise optimale Ressourcenallokation müssten allerdings ergänzend Überlegungen zur Beeinflussbarkeit der einzelnen unabhängigen Variablen angestellt werden. So könnte eine Dimension mit sehr hohem Wirkungsgrad möglicherweise gar nicht oder nur sehr schwer – also mit hohem Aufwand – beeinflusst werden. In dieser Konstellation wäre abzuwägen, ob die Ressourcen nicht in die Beeinflussung einer Variablen gelenkt werden sollten, die zwar einen geringeren Wirkungsgrad hat, aber einfacher zu verändern ist.

Die Beeinflussbarkeit der unabhängigen Variablen war nicht Gegenstand der empirischen Analyse und kann vermutlich auch nur über Expertenurteile annähernd ermittelt werden. Gleichwohl scheint es plausibel, dass beispielsweise das Kompetenzprofil der Lehrkräfte leichter verändert werden kann als etwa das Berufsverständnis oder das Verhältnis im Kollegium. Neben diesen Plausibilitätsüberlegungen wird hier als Indikator der Veränderbarkeit einer unabhängigen Variablen ihr Niveau im Status quo herangezogen. Angesichts der für ökonomisches Denken prägenden Idee abnehmender Grenzerträge wird also unterstellt, dass es schwerer ist, eine Variable zu steigern, die im Status quo bereits ein relativ hohes Niveau aufweist, als eine Variable, die ein geringeres Ausgangsniveau hat.

Vor dem Hintergrund dieser Argumentation wurde das in Abbildung 2 dargestellte Portfolio konstruiert, das zum einen die standardisierten Beta-Werte der Regressionsanalysen, zum anderen die Mittelwerte der jeweiligen Dimensionen im Status quo aufgreift. Variablen mit hohen Beta-Werten, also hohen Wirkungsgraden und relativ geringen Ausprägungen im Status quo, wären in dieser Logik Dimensionen, die für eine Intensivierung schulischer Demokratiebildung als Erstes in den Blick zu nehmen wären.

Die Struktur des Portfolios lässt folgende Schlussfolgerungen zu. Als Erstes wäre zu überdenken, wie der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gesteigert werden könnte. Diese Variable hat eine relativ hohe Bedeutung für die Intensität schulischer Demokratiebildung und im Status quo eine eher geringe Ausprägung. Als Zweites sind die Dimensionen im rechten oberen Quadranten auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu prüfen. Zwar haben sie höhere Mittelwerte als die Variablen im linken unteren Quadranten, allerdings auch deutlich höhere Beta-Koeffizienten. Zudem scheinen das Profil der Entscheidungsfindung und das Verhält-

nis im Kollegium respektive zur Schulleitung relativ schwer zu beeinflussen. Neben dem Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung sind die folgenden Ausführungen somit fokussiert auf die Lehrerselbstwirksamkeit, den Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule und das Kompetenzprofil der Lehrkräfte.

Dabei können auch vor dem Hintergrund der spezifischen Expertise der Autoren nur erste Hinweise auf etwaige Handlungsoptionen gegeben werden. Um hierbei möglichst konkret werden zu können, wurde für die vier skizzierten Dimensionen die aggregierte Ebene verlassen und es wurden Betrachtungen auf Ebene der den Dimensionen zugrunde liegenden Indikatoren angestellt. Dabei wurden abermals Regressionsanalysen berechnet, in die nun allerdings die der jeweiligen Dimension zugrunde liegenden Indikatoren eingeflossen sind. Zudem wurden analog zur in Abbildung 2 dargestellten Portfolio-Logik die Mittelwerte der Indikatoren herangezogen. Die daraus resultierenden vier Portfolios werden hier vorgestellt und interpretiert.

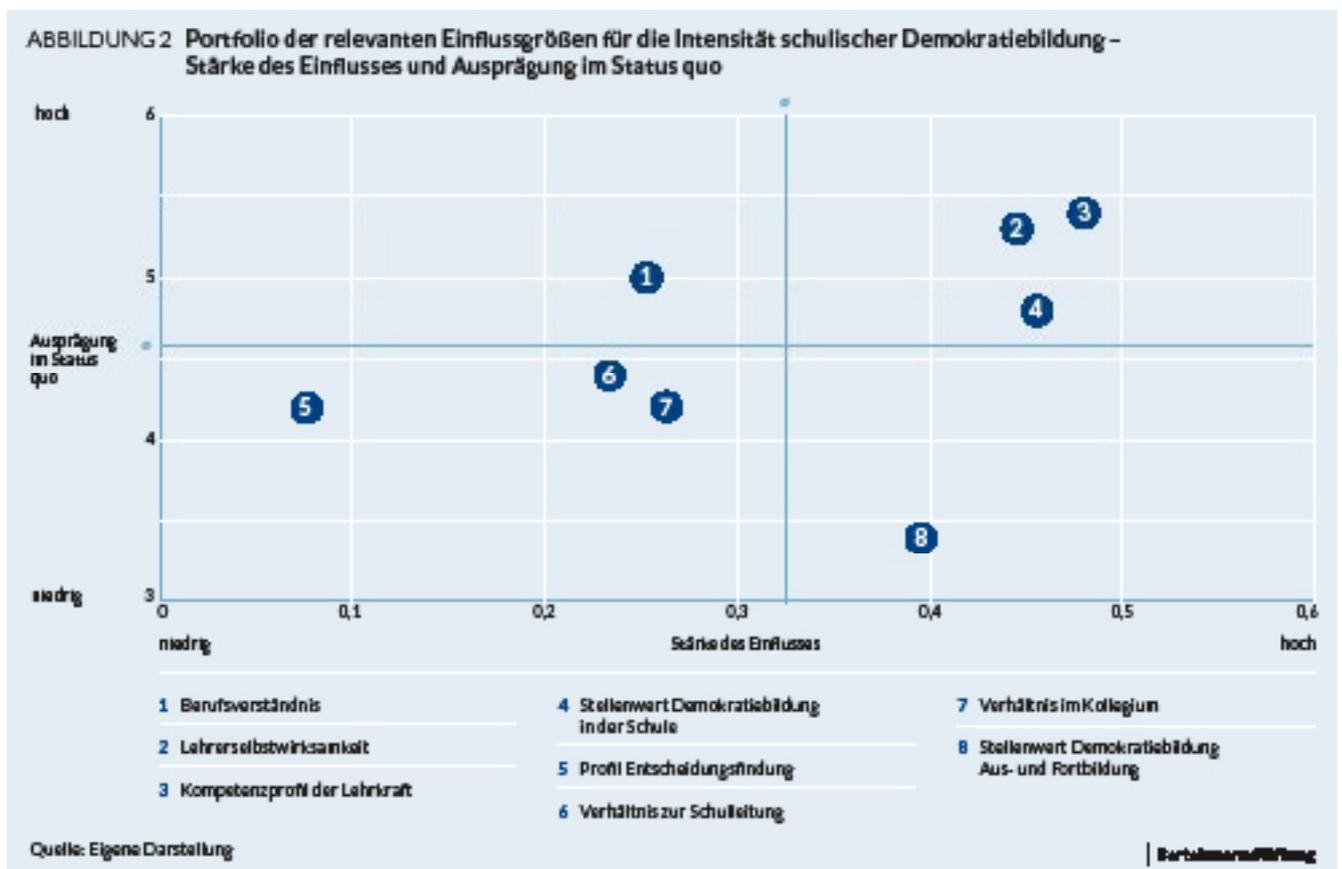


ABBILDUNG 3 Portfolio der Indikatoren des Stellenwertes der Demokratiebildung in der Schule – Stärke des Einflusses und Ausprägung im Status quo

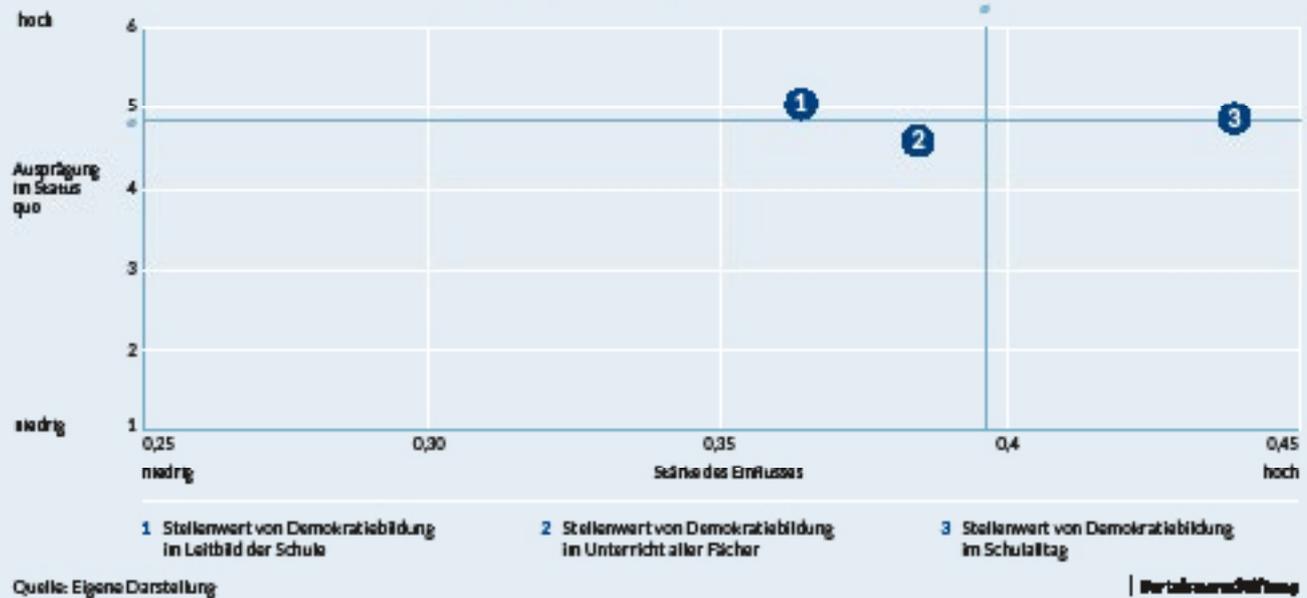
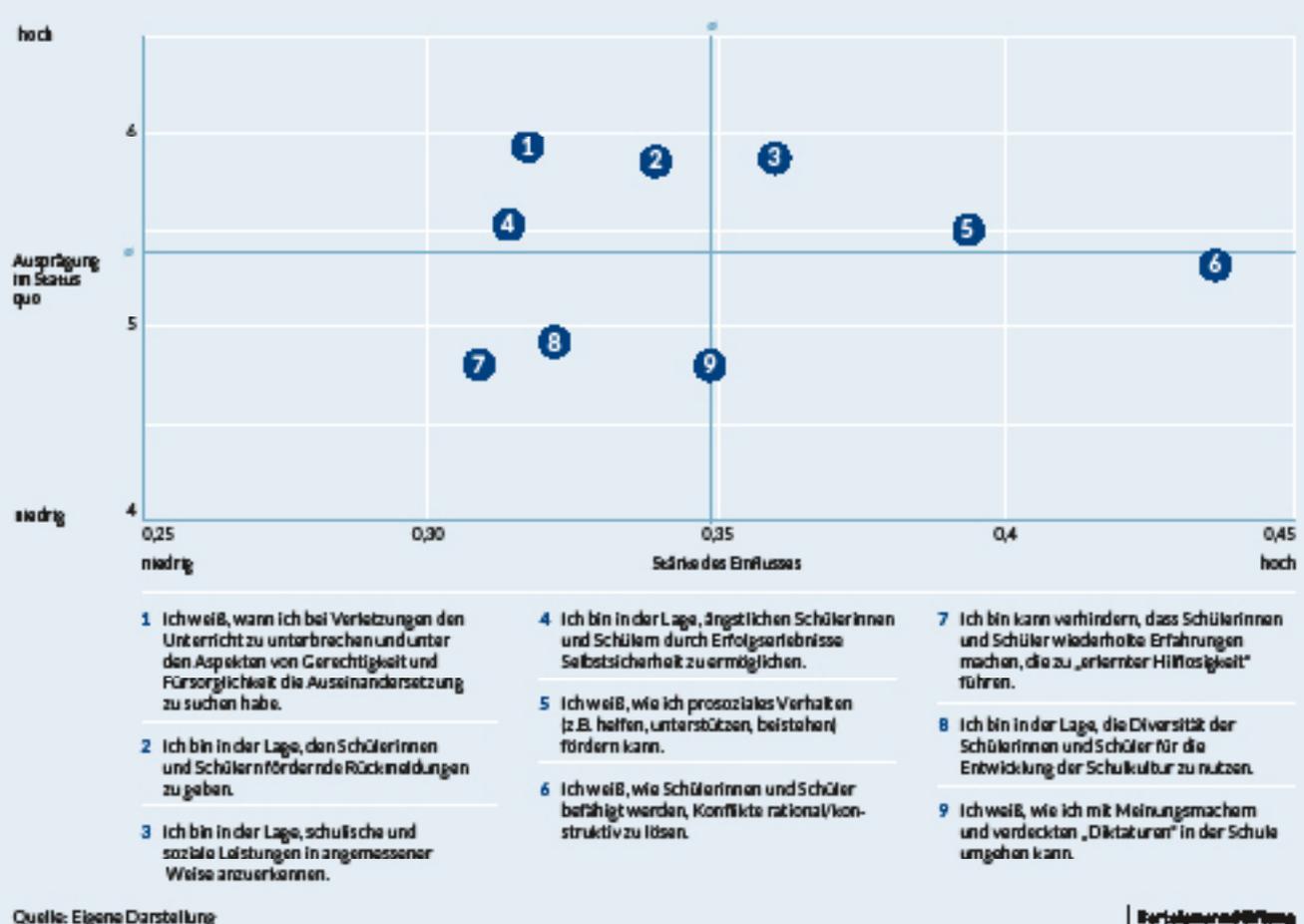


ABBILDUNG 4 Portfolio des Kompetenzprofils der Lehrkräfte – Stärke des Einflusses und Ausprägung im Status quo



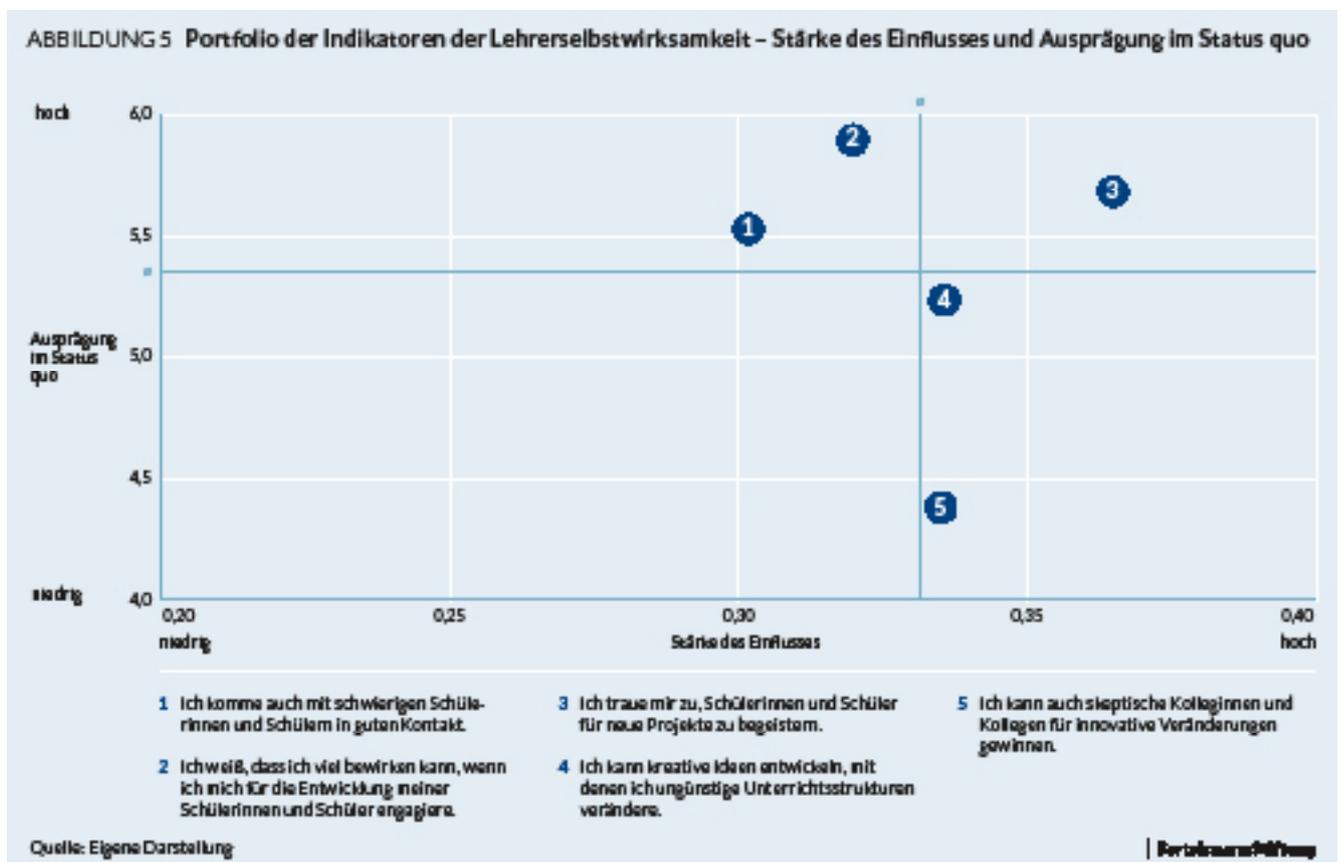
In Abbildung 3 sind die drei Indikatoren des Stellenwertes der Demokratiebildung in der Schule der Befragten dargestellt.

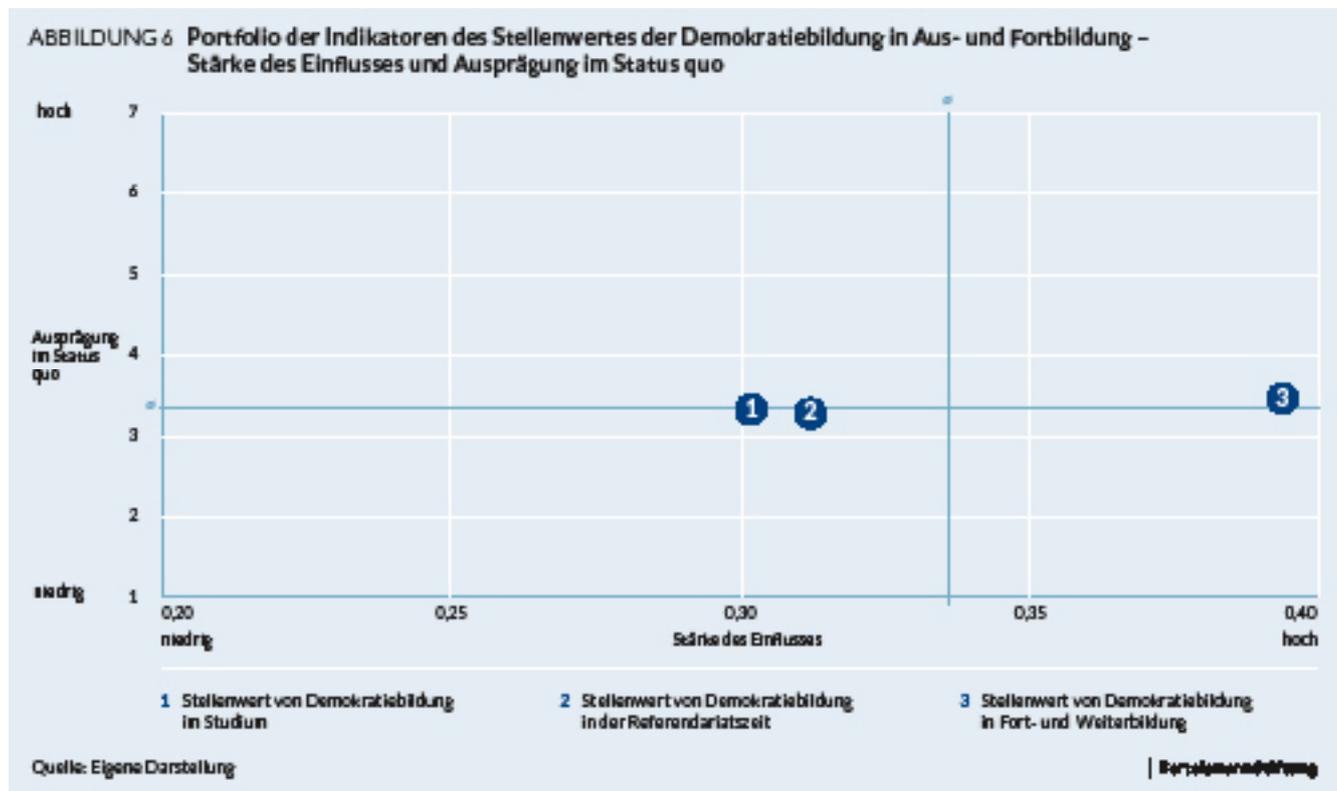
Hinsichtlich ihrer aktuellen Ausprägung unterscheiden sich die Indikatoren kaum, sodass für eine Priorisierung die Beta-Faktoren der Regressionsanalyse maßgeblich sind. Offenbar kommt dem Stellenwert der Demokratiebildung im Schulalltag eine besondere Bedeutung für die Intensität schulischer Demokratiebildung zu. Es erscheint insofern empfehlenswert, die Demokratiebildung zu einem sichtbaren und selbstverständlichen Bestandteil des alltäglichen Schullebens zu machen. Dazu kann auf viele Handlungsansätze zurückgegriffen werden, die in den letzten Jahren von Akteuren der Demokratiebildung entwickelt wurden. Sinnvoll erscheint zudem, den Stellenwert der Demokratiebildung auch in einem etwaigen Leitbild einer Schule zu betonen bzw. ein Leitbild zur demokratischen Schulentwicklung partizipativ mit Schülerinnen, Schülern und Eltern zu erarbeiten. Hiervon gehen tatsächliche Effekte auf die Intensität schulischer Demokratiebildung aus.

Aus dem Portfolio der insgesamt neun gemessenen Indikatoren zum Kompetenzprofil scheinen vier besonders relevant zu sein (vgl. Abbildung 4).

Aus- und Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte sollten vor dem Hintergrund der Ergebnisse besonderes Augenmerk auf die Themen Konfliktmanagement, Förderung prosozialen Verhaltens, Umgang mit Meinungsmachern sowie Anerkennungskultur legen. Von diesen Kompetenzen geht ein besonders großer Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung aus. Zwei von ihnen, vor allem der Umgang mit Meinungsmachern, weisen zudem im Status quo ein unterdurchschnittliches Niveau auf.

Hinsichtlich der Indikatoren der Lehrerselbstwirksamkeit (vgl. Abbildung 5) sind drei Variablen hervorzuheben. Die Fähigkeit, auch skeptische Kolleginnen und Kollegen für innovative Veränderungen zu gewinnen, hat im Status quo die niedrigste Ausprägung und einen relativ starken Einfluss auf die Intensität schulischer Demokratiebildung. Zudem wäre es hilfreich, wenn Lehrkräfte besser in der Lage wären, ungünstige Unterrichtsstrukturen zu verändern und Schü-





lerinnen und Schüler in höherem Maße für neue Projekte zu begeistern. Von dieser Variablen geht der stärkste Impuls auf die abhängige Variable aus; allerdings ist ihr Mittelwert ebenfalls relativ hoch.

Schließlich scheint es ratsam, den Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu steigern (vgl. Abbildung 6). Dies gilt für alle drei abgefragten Bezugsobjekte: Studium, Referendariatszeit und vor allem die Lehrerweiterbildung.

# Literatur

- Abs, Hermann Josef, und Katrin Hahn-Laudenberg. *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study* 2016. Münster und New York 2017.
- Aichholzer, Julian, und Eva Zeglovits. „Balancierte Kurzsкала autoritärer Einstellungen (BRWA-6)“. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Hrsg. Daniel Danner und Angelika Glöckner-Rist. 2015. [www.gesis.org/zis](http://www.gesis.org/zis).
- Altemeyer, Robert A. *Right-Wing Authoritarianism*. Winnipeg 1981.
- Beierlein, Constanze, Frank Asbrock, Mathias Kauff und Peter Schmidt. „Die Kurzsкала Autoritarismus (KSA-3). Ein ökonomisches Messinstrument zur Erfassung dreier Subdimensionen autoritärer Einstellungen“. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Hrsg. Daniel Danner und Angelika Glöckner-Rist. 2014. [www.gesis.org/zis](http://www.gesis.org/zis).
- Bildungsminister der Europäischen Union. „Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“. [www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/va/Grundlagendokumente/Pariser\\_Erklaerung\\_EU\\_Bildungsminister\\_2015.pdf](http://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/va/Grundlagendokumente/Pariser_Erklaerung_EU_Bildungsminister_2015.pdf) (Download 15.8.2018).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. „Über ‚Demokratie leben!‘“. [www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben.html](http://www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben.html) (Download 15.8.2018).
- Bortz, Jürgen, und Nicola Döring. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg 2006.
- Bundeskriminalamt. „Polizeiliche Kriminalstatistik 2015“. 2016. [www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2015/pks2015.html](http://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2015/pks2015.html) (Download 15.8.2018).
- Bundesministerium des Innern. „Bundesregierung beschließt Strategie zur Extremismusprävention und Demokratieförderung“. 2016. [www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/143423/13-07-2016-bundesregierung-beschliesst-strategie-zur-extremismuspraevention-und-demokratieforderung](http://www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/143423/13-07-2016-bundesregierung-beschliesst-strategie-zur-extremismuspraevention-und-demokratieforderung) (Download 15.8.2018).
- Davidson, Matthew, Thomas Lickona und Vladimir Khmelkov. „Twelve Component Assessment & Planning (TCAP)“. Hrsg. Center for the 4th and 5th Rs. Cortland 2004.
- Der Bundeswahlleiter. „Wahlbeteiligung“. [www.bundeswahlleiter.de/service/glossar/w/wahlbeteiligung.html](http://www.bundeswahlleiter.de/service/glossar/w/wahlbeteiligung.html) (Download 15.8.2018).
- Der Bundeswahlleiter. „Bundestagswahl 2017: Endgültiges Ergebnis“. [www.bundeswahlleiter.de/info/presse/mitteilungen/bundestagswahl-2017/34\\_17\\_endgueltiges\\_ergebnis.html](http://www.bundeswahlleiter.de/info/presse/mitteilungen/bundestagswahl-2017/34_17_endgueltiges_ergebnis.html) (Download 15.5.2018).
- Diedrich, Martina. *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster 2008.
- Edelstein, Wolfgang, Susanne Frank und Anne Sliwka. *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn 2009.
- Europäischer Rat. *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg 2016. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07> (Download 14.5.2018).

- Fatke, Reinhard, und Helmut Schneider. *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2005.
- Hattie, John. *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York 2008.
- Hattie, John. *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London und New York 2012.
- Helsper, Werner, und Merle Hummrich. „Familien“. *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Hrsg. Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. Wiesbaden 2008. 371–381.
- Hedtke, Reinhold, und Mahir Gökbudak. „17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“. *Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers 6*. Fakultät für Soziologie. Bielefeld 2018.
- Himmelman, Gerhard. „Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?“ *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Hrsg. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin 2004. [www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf) (Download 14.8.2018).
- Homburg, Christian, und Christian Pflesser. „A Multiple-Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measurement Issues and Performance Outcomes“. *Journal of Marketing Research* (37) 4 2000. 449–462.
- Janssen, Jürgen, und Wilfried Laatz. *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. Heidelberg u. a. 2010.
- Kultusministerkonferenz a. „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen“. [www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html](http://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html) (Download 14.5.2018).
- Kultusministerkonferenz b. „Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000“. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) (Download 15.8.2018).
- Kultusministerkonferenz c. „Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009“. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) (Download 15.8.2018).
- Nipkow, Karl Ernst. „Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule“. *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Hrsg. Reinhold Mokrosch und Arnim Regenbogen. Göttingen 2009. 15–24.
- Ortenburger, Andreas. *Professionalisierung und Lehrerbildung: Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie*. Bern 2009.
- Oser, Fritz, und Jürgen Oelkers. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur und Zürich 2001.
- Ray, John. „An 'Attitude to Authority' scale“. *Australian Psychologist* (6) 1 1971. 31–50.
- von Rosenstiel, Lutz, Walter Molt und Bruno Rüttinger. *Organisationspsychologie*. Stuttgart 2005.
- Schwarzer, Ralf, und Gerdmarie S. Schmitz. „Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern“. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Hrsg. Diether Hopf und Matthias Jerusalem. Weinheim 2002. 192–214.

Statistisches Bundesamt. „Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2016/2017“. 2017a. [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html) (Download 14.5.2018).

Statistisches Bundesamt. „Bildung und Kultur. Private Schulen. Schuljahr 2016/2017“. 2017b. [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen.html](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen.html) (Download 14.5.2018).

Wehling, Hans-Georg. „Konsens à la Beutelsbach“. *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Hrsg. Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Stuttgart 1977. 179–180.

# Anhang

## Glossar

### Cronbachs Alpha,

S. 15, 16, 17, 18, 44, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

### F (bei Varianz- und Regressionsanalyse),

S. 16, 33, 44, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

### Faktorladung,

S. 16, 17, 18, 44, 45, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

### Kaiser-Meyer-Olkin (KMO),

S. 17, 19, 44, 45

### Multikollinearität,

S. 34, 44, 45, 46

### p-Wert,

S. 16, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 44, 45, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

### R<sup>2</sup>,

S. 32, 33, 45

### Standardisiertes Beta,

S. 32, 33, 36, 37, 39, 44, 45, 46

### Standardabweichung,

S. 30, 44, 46

### T,

S. 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 44, 46

### Toleranz,

S. 33, 44, 46

### Cronbachs Alpha

Cronbachs Alpha ist eine Messgröße, die aussagt, wie gut eine Mehrzahl von Variablen ein einzelnes Konstrukt widerspiegelt, also inwieweit die Items einer Skala dasselbe messen. Für die Berechnung von Cronbachs Alpha wird die Korrelation aller Antworten innerhalb einer Skala herangezogen, deshalb wird Cronbachs Alpha auch als interne (innere) Konsistenz bezeichnet. Diese Konsistenz ist ein Maß für die Reliabilität einer Messung, also wie zuverlässig die Items einer Skala messen, was sie messen sollen. Cronbachs Alpha kann dabei Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Um eine gute Reliabilität der Messung zu gewährleisten, sollte der Wert mindestens 0,7 erreichen. Werte unter 0,5 gelten generell als nicht akzeptabel, von einer guten Reliabilität spricht man bei Werten ab 0,8. Eine isolierte Betrachtung von Cronbachs Alpha ist jedoch nicht unproblematisch, da der Wert von Faktoren wie der Itemanzahl und der Gesamtvarianz der Testskala abhängt. So kann beispielsweise die Reliabilität erhöht werden, indem Fragen mit ähnlicher Formulierung aneinandergereiht werden, allerdings vermindert dies wiederum die Generalisierbarkeit der Skala.

### F (bei Varianz- und Regressionsanalyse).

Der F-Wert ist eine Prüfgröße für einen F-Test. Dieser Test überprüft, ob sich unterschiedliche Gruppen (z. B. männlich vs. weiblich, unterschiedliche Schulformen) hinsichtlich einer oder einer Gruppe von Variablen (z. B. Unterrichtskultur) in ihrer Varianz unterscheiden. Er kann außerdem aussagen, ob der durch eine Regression ermittelte Zusammenhang zwischen unabhängiger(n) und abhängiger(n) Variablen nicht nur für eine Gruppe, sondern auch für die Grundgesamtheit zutrifft. Fällt der F-Wert signifikant aus, unterscheiden sich mindestens zwei Gruppen voneinander. Um abzulesen, ob ein F-Wert signifikant wird, gibt es eine Tabelle namens Fisher-Tafel, in der abzulesen ist, über welchem Wert der F-Wert signifikant ist. Dieser Wert ist abhängig von der Anzahl der Fälle/untersuchten Teilnehmer.

**Faktorladung**

Die Faktorladung bezeichnet das Maß, mit dem eine Variable einen bestimmten Faktor widerspiegelt. Sie spielt eine Rolle bei der Faktorenanalyse, bei der die Korrelation zwischen Variablen auf einen hinter diesen stehenden Faktor (z. B. Unterrichtskultur) zurückgeführt wird. Die Faktorladung kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Je näher der Wert an einer der beiden Grenzen von +1 und -1 liegt, desto mehr korreliert ein Item mit dem Faktor. Man sagt dann, die Variable lädt auf den Faktor. Ist die Korrelation mit dem Faktor niedriger als  $< 0,4$ , würde man bei der Berechnung des Faktors die Variable ausschließen. Ziel ist es, dass alle Items auf möglichst nur einen Faktor laden. Um dies zu erreichen, können die Faktoren rotiert werden. Bei der Rotation von Faktoren werden die Faktoren so berechnet, dass möglichst viele Items möglichst hoch auf einen und möglichst niedrig auf den/die jeweils anderen Faktor(en) laden.

**KMO**

Um herauszufinden, ob Daten für eine Faktorenanalyse in Frage kommen, wird das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) herangezogen. Das KMO-Kriterium gibt an, wie sich die absoluten Korrelationen der untersuchten Variablen relativ zu den partiellen Korrelationen verhalten, das heißt, ob die Korrelation der Einzelitems auf zu Grunde liegende Faktoren zurückzuführen ist. Dafür berechnet man die Summe der Anteile der Erklärung der Varianz durch die Einzelitems und setzt sie ins Verhältnis zum gemeinsamen Varianzanteil aller Variablen. Das KMO kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, sollte für eine folgende Faktorenanalyse aber mindestens 0,5 betragen. Ab 0,7 spricht man von einer mittelmäßigen Eignung, ab 0,8 von einer guten Eignung der Daten für eine Faktorenanalyse.

**Multikollinearität**

Von Multikollinearität spricht man, wenn zwei oder mehr Variablen bei einer Regressionsanalyse sehr stark miteinander korrelieren. Das bedeutet, dass die unabhängigen Variablen nicht unabhängig voneinander sind, wie es für eine Regression Voraussetzung ist, sondern zusammenhängen. Dabei besteht die Gefahr, Merkmale doppelt zu messen, wenn beispielsweise die unabhängige Variable A1 das Gleiche oder etwas Ähnliches misst wie die unabhängige Variable A2.

**p-Wert**

Der p-Wert ist eine wesentliche Größe statistischer Tests. Bei statistischen Tests wird meist eine Nullhypothese ( $H_0$ , zum Beispiel „Es besteht kein Zusammenhang zwischen unabhängiger Variable A und abhängiger Variable B“) gegen eine Gegenhypothese ( $H_1$ , zum Beispiel „Es besteht ein Zusammenhang zwischen Variable A und Variable B“) getestet. Der p-Wert gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Nullhypothese zutrifft respektive die Gegenhypothese durch Zufall entstanden ist. Der p-Wert wird auch als Signifikanz bezeichnet. Es gibt verschiedene Signifikanzniveaus (typischerweise 95% und 99%), also welche Absicherung gegen den Zufall angestrebt wird. Testet man zum Beispiel auf Gruppenunterschiede (zum Beispiel  $H_0 =$  „Es besteht kein Unterschied zwischen männlich und weiblich“) und kommt auf einen p-Wert von 0,03, ist die Nullhypothese zu 0,3% wahrscheinlich und muss demzufolge abgelehnt werden (mit einem Signifikanzniveau von  $p > ,05$ ). Das Ergebnis aus dem Beispiel bedeutet dann: Mit einer Wahrscheinlichkeit von 99,7% besteht ein Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Probanden.

**R<sup>2</sup>**

$R^2$  wird auch als Determinationskoeffizient bezeichnet und beschreibt, wie hoch der Anteil der Varianz ist, die durch eine oder mehrere Variablen erklärt werden kann. Ein  $R^2$  von 1 würde bedeuten, dass zum Beispiel eine abhängige Variable komplett durch die in das Modell inkludierten unabhängige(n) Variable(n) erklärt wird. Ein niedriges  $R^2$  spricht dafür, dass es noch andere unabhängige Variablen gibt, die die abhängige(n) Variablen beeinflussen, die im berechneten Modell nicht berücksichtigt werden. Das Ziel einer Regressionsanalyse ist es, zu bestimmen, wie viel Varianz der abhängigen Variablen durch eine oder mehrere unabhängige Variablen erklärt werden kann. Je mehr, desto besser kann die abhängige Variable durch die erhobene(n) unabhängige(n) Variable(n) vorhergesagt werden. Aufgrund dessen ist das  $R^2$  auch ein Gütemaß in der Statistik.

**Standardisiertes Beta**

Der Beta-Wert  $\beta$ , auch Regressionskoeffizient genannt, ist das Maß für den Einfluss einer unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable. Er kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Ein negativer (positiver)  $\beta$ -Wert steht für einen negativen (positiven) Einfluss einer unabhängigen auf eine abhängigen

gige Variable. Da die Höhe des  $\beta$  auch von der Art der Messung der Daten (z.B. welche Skala wurde verwendet) abhängt, wird zum Vergleich der  $\beta$ -Werte mehrerer Variablen meist das standardisierte Beta verwendet, um zum Beispiel herauszufinden, welche unabhängige Variable den größten (oder kleinsten) Einfluss auf eine abhängige Variable hat.

#### **Standardabweichung**

Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung der Werte einer Variablen um deren Mittelwert. Sie wird berechnet anhand der durchschnittlichen Entfernung aller Messungen vom Durchschnitt. Eine niedrige Standardabweichung zeigt, dass die Antworten aller Fälle relativ ähnlich sind, während bei einer großen Standardabweichung die Antworten sehr unterschiedlich sind und damit die Daten eine größere Varianz enthalten.

#### **T**

Der T-Wert kommt bei einem T-Test zur Verwendung, einem Hypothesentest, bei dem als Prüfverteilung die T-Verteilung verwendet wird. Dies ist eine Tabelle, anhand derer festgestellt werden kann, ab welchem Wert der Test signifikant wird. Der T-Test untersucht, ob sich die Mittelwerte zweier Stichproben signifikant unterscheiden. Er wird auch verwendet, um die Frage zu beantworten, ob sich ein Regressionskoeffizient signifikant von Null unterscheidet.

#### **Toleranz**

Die Toleranz ist ein Indikator für eine Multikollinearität. Er gibt den Anteil der Variation einer unabhängigen Variablen an, der unabhängig von den anderen unabhängigen Variablen ist und berechnet wird durch die Subtraktion des Determinationskoeffizienten  $R^2$  von 1. Ab einem Wert von  $T_i < 0,2$  geht man von einer starken Kollinearität aus, das heißt der Prädiktor ist nicht unabhängig von anderen Prädiktoren zu betrachten.

## Fragebogen zur Studie „Demokratiebildung in Schulen“

„Liebe Teilnehmer/innen,

im folgenden Fragebogen geht es um Ihre Erfahrungen und Ihren beruflichen Alltag als Lehrkraft. Wir möchten gerne erfahren, wie die Atmosphäre an Ihrer Schule und in Ihrer Klasse ist, welchen Normen und Werten Sie hier begegnen und welche Sie selbst vertreten.

Durch eine Befragung von Lehrkräften von allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II möchten wir insbesondere in den Blick nehmen, welchen Stellenwert das Thema der Demokratiebildung in der Schule hat. Wichtig ist uns dabei, die alltägliche Schulkultur zu erfassen. Die Studie findet in der Zeit vom 2. November bis zum 15. Dezember 2017 statt.

Das Leitmotiv dabei ist, Maßnahmen der Lehrkräftebildung zielgruppengerechter zu gestalten. Die Studie wird von der Bertelsmann Stiftung in Kooperation mit der Steinbeis-Hochschule Berlin im Rahmen des Projektes „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.“ durchgeführt und hat einen rein wissenschaftlichen Hintergrund.

Alle Ihre Antworten werden vollkommen anonym ausgewertet. Es erfolgt keine Speicherung persönlicher Daten und keine Auswertung auf der Ebene einzelner Schulen, Kommunen oder Länder. Für die Beantwortung des Fragebogens werden ca. 12 Minuten benötigt.

Wir freuen uns, wenn unsere Befragung auf Ihr Interesse trifft, und möchten Sie bitten, in Ihren beruflichen und privaten Netzwerken andere Lehrkräfte auf die Untersuchung aufmerksam zu machen. Auch für Ihre Teilnahme möchten wir uns herzlich bedanken.

Die Ergebnisse der Studie werden voraussichtlich bis Mitte 2018 veröffentlicht und stehen dann unter

[www.jungbewegt.de](http://www.jungbewegt.de) zum Download bereit.“

I. Zu Beginn möchten wir Sie kurz um eine Einschätzung Ihres Profils als Lehrkraft bitten. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5	6	7
Ich komme auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich viel bewirken kann, wenn ich mich für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auch skeptische Kolleginnen und Kollegen für innovative Veränderungen gewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, schulische und soziale Leistungen in angemessener Weise anzuerkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „erlernter Hilflosigkeit“ führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wie ich mit Meinungsmachern und verdeckten „Diktaturen“ in der Schule umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wann ich bei Verletzungen (Kränkungen, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wie ich prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, die Diversität der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte rational/konstruktiv zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**II. Nun würden wir gerne etwas über den Umgang zwischen Ihrer Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern sowie im Kollegium untereinander erfahren. Bitte geben Sie kurz Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen wieder.**

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5	6	7
Die Schulleitung diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen offen und freimütig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung berücksichtigt bei ihren Entscheidungen stets die Meinung des Kollegiums.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung ist neuen Ideen und Entwicklungen in der pädagogischen Diskussion gegenüber stets aufgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schulleitung ermutigt Lehrerinnen und Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Kollegium erarbeiten wir gemeinsam das Profil unserer Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die fächerübergreifende Zusammenarbeit in unserem Kollegium ist sehr ausgeprägt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Konferenzen des Kollegiums beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Kollegium können alle ihre Meinung gleich stark einbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

| BertelsmannStiftung

**III. Wie nehmen Sie die äußeren Umstände Ihrer Arbeit wahr?**

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5	6	7
In meiner Tätigkeit als Lehrkraft fühle ich mich zeitlich oft sehr unter Druck.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt zu viele Vorschriften und Regelungen, die Lehrerinnen und Lehrer einschränken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

| BertelsmannStiftung

**IV. In diesem Abschnitt interessiert uns Ihre Einstellung zu Entscheidungsfindungen in Gruppen. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.**

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5	6	7
Menschen sollten wichtige Entscheidungen in der Gesellschaft Führungspersonen überlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zeiten, in denen Disziplin und Gehorsam zu den wichtigsten Tugenden gehören, sollten vorbei sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist für eine Führungskraft wichtig, Dinge zu Ende zu bringen, auch wenn sie dabei manche Menschen vor den Kopf stößt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Einfluss von Personen auf eine Entscheidungsfindung sollte von ihrer Kompetenz abhängen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal ist es besser, den Leuten direkte Anweisungen zu geben, anstatt zu versuchen, sie zu überzeugen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

| BertelsmannStiftung

**V. Im Folgenden würden wir gerne Ihre Meinung darüber erfahren, was Sie als hauptsächliche Aufgaben einer Lehrerin/ eines Lehrers verstehen.**

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5	6	7
Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem Pädagoginnen und Pädagogen und weniger Wissensvermittler sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule sollte nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte und autonome Menschen heranbilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch wenn das heutzutage zu vermittelnde Wissen immer mehr wird, sollten erzieherische Bemühungen dahinter nicht zurücktreten müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für eine Lehrerin/ einen Lehrer ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

| BertelsmannStiftung

**VI. In diesem Fragenblock möchten wir nun gerne etwas über die Atmosphäre und den zwischenmenschlichen Umgang in Ihrem Unterricht erfahren.**

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu		
	1	2	3	4	5	6	7
In meinem Unterricht werden keine diskriminierenden Äußerungen und Begriffe geduldet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht ist dafür gesorgt, dass neue Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund gleich freundlich aufgenommen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht wird über moralische Dilemmata diskutiert, um die Entwicklung von Analysefähigkeiten und moralischer Urteilsfähigkeit zu stärken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht sind die räumliche Gestaltung und die Sitzordnung so, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht werden die unterschiedlichen Sichtweisen einer Sache vorgestellt, auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler mit allen Sichtweisen übereinstimmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, über gesellschaftspolitische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht bringen Schülerinnen und Schüler gesellschaftspolitische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht wird nicht versucht, die unterschiedlichen Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschülerinnen und -schüler abweicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, eigene Meinungen zu entwickeln und gegenüber anderen darzulegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht werden die Meinungen von Schülerinnen und Schülern geachtet, auch wenn sie der von anderen widersprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht werden keine Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Ansichten aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Festsetzung von Gesprächs- und Umgangsregeln während und außerhalb des Unterrichts mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für moralische Urteilsfähigkeit und individuelle Meinungen eines jeden Einzelnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für Gerechtigkeit/Fairness, Gleichheit und Gleichbehandlung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VII. Des Weiteren würden wir gerne wissen, welche Themen bei Ihnen im Unterricht angesprochen werden und wie viel Platz diese Themen haben. Auch wenn die nachfolgenden Themen in den einzelnen Fächern aufgrund von curricularen Vorgaben ein unterschiedliches Gewicht haben, möchten wir die Tendenz erfassen, mit denen bestimmte Inhalte in Ihrem Unterricht repräsentiert sind. Wenn Sie Fächer aus unterschiedlichen Fächergruppen unterrichten, wählen Sie bitte für Ihre Antwort das Fach mit dem größten Bezug zu den untenstehenden Themen aus.

Wie stark sind die folgenden Themen innerhalb Ihres Unterrichts repräsentiert?

	überhaupt nicht				in sehr hohem Maße		
	1	2	3	4	5	6	7
Wissen und Verstehen von Politik und Recht	<input type="radio"/>						
Wissen und Verstehen von Menschenrechten	<input type="radio"/>						
Wissen und Verstehen von Religionen	<input type="radio"/>						
Wissen und Verstehen von Geschichte	<input type="radio"/>						
Wissen und Verstehen ökonomischer Zusammenhänge	<input type="radio"/>						
Ökologie und Nachhaltigkeit	<input type="radio"/>						
Ethisches/moralisches Denken, Urteilskraft und Integrität	<input type="radio"/>						
Wissen und Verstehen von demokratischen Institutionen	<input type="radio"/>						
Individuelle Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der Praxis	<input type="radio"/>						
Freiwilliges soziales Handeln	<input type="radio"/>						
Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe	<input type="radio"/>						
Rassismus	<input type="radio"/>						
Sexismus	<input type="radio"/>						
Homo- und Transphobie	<input type="radio"/>						

**VIII. Und inwieweit ist Ihr Unterricht auf die Ausbildung der folgenden Kompetenzen ausgerichtet?**

	überhaupt nicht					in sehr hohem Maße	
	1	2	3	4	5	6	7
Politische Orientierungskompetenz: Wahrnehmung, Verstehen und Analysieren der politischen Welt	<input type="radio"/>						
Politische Urteilskompetenz: Befähigung zu Werturteilen sowie Kritikfähigkeit	<input type="radio"/>						
Politische Handlungskompetenz: Fähigkeit zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation	<input type="radio"/>						
Interkulturelle Kompetenz: Fähigkeit der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Fragen nach kultureller und ethnischer Identität und Interaktion	<input type="radio"/>						
Medienkompetenz: Kompetenz der Auseinandersetzung und des Umgangs mit Medien	<input type="radio"/>						

| BertelsmannStiftung

**IX. Jetzt würden wir gerne noch erfahren, welche außerunterrichtlichen Formate Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern in den letzten zwölf Monaten durchgeführt bzw. an welchen Ihre Schülerinnen und Schüler in den letzten zwölf Monaten teilgenommen haben. Bitte kreuzen Sie das Kästchen bei all den Formaten an, auf die mindestens eines der beiden Dinge zutrifft.**

	Durchgeführt/teilgenommen an:
Klassenrat	<input type="radio"/>
Jahrgangversammlung	<input type="radio"/>
Schulversammlung	<input type="radio"/>
Schulparlament	<input type="radio"/>
Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung	<input type="radio"/>
Service Learning – Lernen durch Verantwortung	<input type="radio"/>
Schülermentoren-Programm	<input type="radio"/>
Demokratietag	<input type="radio"/>
Demokratische Projektwoche	<input type="radio"/>
Exkursionen zu Institutionen, Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie	<input type="radio"/>
Systematisches Schülerfeedback zu den Lehrkräften, in dem auch Kritik am Unterricht geübt werden darf	<input type="radio"/>
Präventions- und Aufklärungskonzepte (Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Homo- und Transphobie etc.)	<input type="radio"/>

| BertelsmannStiftung

X. Bitte geben Sie uns im letzten Teil noch ein paar Auskünfte zu Ihrer Person:

Wie alt sind Sie?	_____ Jahre
Sind Sie ...	<input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> weiblich
Wie lange sind Sie schon als Lehrkraft tätig?	_____ Jahre <input type="radio"/> Ich bin Referendar/in
Bitte geben Sie an, wie viele Stunden Sie pro Woche unterrichten:	_____ Stunden
In welchem Bundesland arbeiten Sie?	<input type="radio"/> Baden-Württemberg <input type="radio"/> Bayern <input type="radio"/> Berlin <input type="radio"/> Brandenburg <input type="radio"/> Bremen <input type="radio"/> Hamburg <input type="radio"/> Hessen <input type="radio"/> Mecklenburg-Vorpommern <input type="radio"/> Niedersachsen <input type="radio"/> Nordrhein-Westfalen <input type="radio"/> Rheinland-Pfalz <input type="radio"/> Saarland <input type="radio"/> Sachsen <input type="radio"/> Sachsen-Anhalt <input type="radio"/> Schleswig-Holstein <input type="radio"/> Thüringen
An welcher Art von weiterführenden Schule unterrichten Sie (hauptsächlich)?	Siehe beigefügte Tabelle der Schulformen nach Bundesländern

Baden-Württemberg	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Werkrealschule	<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Bayern	<input type="checkbox"/> Mittelschule	<input type="checkbox"/> Realschule			<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Berlin		<input type="checkbox"/> Integrierte Sekundarschule		<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Brandenburg			<input type="checkbox"/> Oberschule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Bremen		<input type="checkbox"/> Werkschule	<input type="checkbox"/> Oberschule		<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Hamburg			<input type="checkbox"/> Stadtteilschule		<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Hessen	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Mittelstufenschule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Mecklenburg-Vorpommern			<input type="checkbox"/> Regionale Schule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Niedersachsen	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Oberschule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Nordrhein-Westfalen	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Sekundarschule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Rheinland-Pfalz			<input type="checkbox"/> Realschule plus	<input type="checkbox"/> Integrierte Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Saarland				<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Sachsen	<input type="checkbox"/> Mittelschule (Oberschule)				<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Sachsen-Anhalt		<input type="checkbox"/> Sekundarschule	<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Schleswig-Holstein			<input type="checkbox"/> Regionalschule	<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige
Thüringen	<input type="checkbox"/> Regelschule		<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gemeinschaftsschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Privatschule	<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Sonstige

In welche(r/n) Fächergruppe(n) unterrichten Sie?	<input type="radio"/> Deutsch	<input type="radio"/> MINT-Fächer (z. B. Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)		
	<input type="radio"/> Fremdsprachen	<input type="radio"/> Geschichte	<input type="radio"/> Erdkunde/Geographie	<input type="radio"/> Politik/Sozialkunde
	<input type="radio"/> Wirtschaft/Recht	<input type="radio"/> Religion/Ethik/Philosophie	<input type="radio"/> künstlerische und musische Fächer	<input type="radio"/> Sport
	<input type="radio"/> Sonstiges, und zwar: _____			

**XI. Zum Schluss würden wir gerne noch erfahren, welchen Stellenwert Inhalte von Demokratiebildung in Ihrer eigenen Ausbildung und Ihrem schulischen Alltag hatten bzw. haben.**

Welchen Stellenwert hatten Inhalte der Demokratiebildung ...	überhaupt keinen					einen sehr großen	
	1	2	3	4	5	6	7
...während Ihres Studiums?	<input type="radio"/>						
...während Ihrer Referendariatszeit?	<input type="radio"/>						
...bei Ihren Fortbildungen/Weiterbildungen?	<input type="radio"/>						

Welchen Stellenwert haben Inhalte von Demokratiebildung ...	überhaupt keinen					einen sehr großen		weiß nicht
	1	2	3	4	5	6	7	
...im Leitbild Ihrer Schule?	<input type="radio"/>							
...im Schulalltag?	<input type="radio"/>							
...im Unterricht aller Fächer?	<input type="radio"/>							

In welchen der folgenden Netzwerke, Programme bzw. Projekten der Demokratiebildung wirkt Ihre Schule mit?

<input type="radio"/> Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage	<input type="radio"/> Wettbewerb „Demokratisch Handeln“
<input type="radio"/> 16eins – Netzwerk für Kinderrechte, Bildung und Demokratie	<input type="radio"/> Education Y
<input type="radio"/> Netzwerke Lernen durch Verantwortung / Engagement	<input type="radio"/> Schule im Aufbruch
<input type="radio"/> anderes, und zwar _____	<input type="radio"/> weiß nicht
<input type="radio"/> in keinem Netzwerk, Programm bzw. Projekt	

Inwieweit haben Sie vor dem Hintergrund der Bundestagswahlen im September 2017 zusätzliche Inhalte von Demokratiebildung in Ihren Unterricht integriert?	gar nicht					sehr intensiv	
	1	2	3	4	5	6	7
	<input type="radio"/>						

| BertelsmannStiftung

„Vielen Dank für Ihre Teilnahme!“

Berliner Institut für Gesellschaftsforschung

Ansprechpartner: Markus Gerold, M.A.: [m.gerold@steinbeis-smi.de](mailto:m.gerold@steinbeis-smi.de)

## Tabellen zur Gewichtung der Stichprobe

TABELLE A 1 Beschreibung der ungewichteten Stichprobe nach soziodemographischen Merkmalen

Geschlecht (n=1.216)	
weiblich	39,5 %
männlich	60,5 %

Alter in Jahren (n=1.213)	
21-30	5,9 %
31-40	31,5 %
41-50	26,7 %
51-60	26,7 %
> 60	9,2 %
Mittelwert	45,75

Unterrichtsstunden/Woche (n=1.213)	
< 11	6,3 %
11-20	25,1 %
21-30	65,7 %
31-40	2,8 %
Mittelwert	22,34

Tätigkeitsdauer in Jahren (n=1.215)	
< 11	40,8 %
11-20	27,2 %
21-30	17,9 %
31-40	13,3 %
41-50	0,7 %
Mittelwert	6,00

Schulformen (n=1.216)	
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	11,8 %
Integrierte Gesamtschulen	19,8 %
Hauptschulen	13,4 %
Realschulen	7,2 %
Gymnasien	25,6 %
Förderschulen	2,2 %
Privatschulen	4,5 %
Sonstige	15,5 %

Fächergruppe (n=1.216); Mehrfachnennungen möglich	
MINT-Fächer	449
Deutsch	434
Fremdsprachen	363
Geschichte	297
Wirtschaft/Recht	212
Religion/Ethik/Philosophie	238
Erdkunde/Geographie	203
Politik/Sozialkunde	323
Künstlerische und musische Fächer	188
Sport	138
Sonstiges	180
Summe	3.025

Bundesland (n=1.216)	
Baden-Württemberg	12,9 %
Bayern	6,8 %
Berlin	4,5 %
Brandenburg	2,1 %
Bremen	1,2 %
Hamburg	3,9 %
Hessen	5,3 %
Mecklenburg-Vorpommern	1,0 %
Niedersachsen	6,9 %
Nordrhein-Westfalen	23,4 %
Rheinland-Pfalz	5,2 %
Saarland	0,6 %
Sachsen	6,5 %
Sachsen-Anhalt	12,6 %
Schleswig-Holstein	5,6 %
Thüringen	1,6 %

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 2 Beschreibung der ungewichteten Stichprobe nach Schulformen/Bundesland

	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Integrierte Gesamtschulen	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Förderschulen	Privatschulen	Sonstige	Gesamt
Baden-Württemberg	-	0,7 %	3,4 %	2,3 %	3,8 %	0,4 %	0,7 %	1,6 %	12,9 %
Bayern	-	-	2,0 %	1,0 %	1,2 %	0,2 %	0,6 %	2,0 %	6,8 %
Berlin	-	2,7 %	-	-	0,8 %	-	0,1 %	0,9 %	4,5 %
Brandenburg	0,6 %	0,2 %	-	-	0,8 %	-	0,2 %	0,2 %	2,1 %
Bremen	-	0,4 %	-	-	0,4 %	-	0,1 %	0,2 %	1,2 %
Hamburg	-	2,1 %	-	-	1,0 %	-	0,2 %	0,6 %	3,9 %
Hessen	0,1 %	1,4 %	1,5 %	0,6 %	1,4 %	-	0,1 %	0,3 %	5,3 %
Mecklenburg-Vorpommern	0,4 %	0,1 %	-	-	-	-	0,2 %	0,2 %	1,0 %
Niedersachsen	0,7 %	1,4 %	1,2 %	0,4 %	1,5 %	-	0,9 %	0,9 %	6,9 %
Nordrhein-Westfalen	0,9 %	3,7 %	5,4 %	3,0 %	6,7 %	0,8 %	0,3 %	2,6 %	23,4 %
Rheinland-Pfalz	2,5 %	0,6 %	-	-	1,4 %	-	0,2 %	0,5 %	5,2 %
Saarland	-	0,4 %	-	-	0,1 %	-	-	0,1 %	0,6 %
Sachsen	3,0 %	-	-	-	1,6 %	0,2 %	0,3 %	1,4 %	6,5 %
Sachsen-Anhalt	1,6 %	4,9 %	-	-	2,7 %	0,4 %	0,3 %	2,6 %	12,6 %
Schleswig-Holstein	1,4 %	1,1 %	-	-	1,9 %	0,2 %	0,2 %	0,9 %	5,6 %
Thüringen	0,7 %	0,2 %	-	-	0,3 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	1,6 %
<b>Gesamt</b>	<b>11,8 %</b>	<b>19,8 %</b>	<b>13,4 %</b>	<b>7,2 %</b>	<b>25,6 %</b>	<b>2,2 %</b>	<b>4,5 %</b>	<b>15,5 %</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 3 Beschreibung der Grundgesamtheit nach Schulformen/Bundesland

	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Integrierte Gesamtschulen	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Förderschulen	Privatschulen	Sonstige	Gesamt
Baden-Württemberg	-	1,6 %	1,5 %	3,1 %	5,1 %	2,6 %	2,4 %	0,4 %	16,8 %
Bayern	-	-	3,9 %	3,4 %	5,5 %	2,0 %	2,6 %	0,2 %	17,6 %
Berlin	-	1,6 %	-	-	1,3 %	-	0,4 %	0,1 %	3,4 %
Brandenburg	0,5 %	0,3 %	-	-	0,8 %	-	0,3 %	0,0 %	2,0 %
Bremen	-	0,3 %	-	-	0,3 %	-	0,1 %	0,0 %	0,7 %
Hamburg	-	1,0 %	-	-	0,8 %	-	0,2 %	0,1 %	2,1 %
Hessen	0,1 %	1,0 %	0,2 %	0,9 %	2,8 %	-	0,8 %	0,1 %	5,8 %
Mecklenburg-Vorpommern	0,7 %	0,1 %	-	-	-	-	0,2 %	0,0 %	1,0 %
Niedersachsen	1,2 %	1,1 %	0,8 %	1,3 %	3,7 %	-	0,9 %	0,1 %	9,1 %
Nordrhein-Westfalen	0,9 %	4,6 %	1,6 %	2,8 %	7,9 %	3,2 %	2,5 %	0,3 %	23,7 %
Rheinland-Pfalz	1,4 %	0,7 %	-	-	2,0 %	-	0,5 %	0,0 %	4,7 %
Saarland	-	0,4 %	-	-	0,4 %	-	-	0,0 %	0,8 %
Sachsen	1,6 %	-	-	-	1,5 %	0,6 %	0,5 %	0,0 %	4,3 %
Sachsen-Anhalt	0,7 %	0,2 %	-	-	0,8 %	0,3 %	0,2 %	0,0 %	2,2 %
Schleswig-Holstein	0,1 %	1,5 %	-	-	1,1 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %	3,2 %
Thüringen	0,8 %	0,3 %	-	-	0,9 %	0,3 %	0,3 %	0,0 %	2,6 %
<b>Gesamt</b>	<b>8,0 %</b>	<b>14,8 %</b>	<b>8,0 %</b>	<b>11,5 %</b>	<b>34,7 %</b>	<b>9,2 %</b>	<b>12,3 %</b>	<b>1,5 %</b>	<b>100,0 %</b>

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 4 Gewichtungsvektor

	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Integrierte Gesamtschulen	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Förderschulen	Privatschulen	Sonstige
Baden-Württemberg	-	2,480284146	0,458807069	1,342581796	1,344743272	6,322029191	3,229238273	0,261638754
Bayern	-	-	1,979726119	3,422155193	4,814171367	11,973895960	4,575818874	0,080238731
Berlin	-	0,592676489	-	-	1,571753982	-	5,294688772	0,089085856
Brandenburg	0,942125208	1,176360288	-	-	0,942155708	-	1,928931978	0,115999230
Bremen	-	0,789933406	-	-	0,684466621	-	1,129391274	0,063337003
Hamburg	-	0,483895796	-	-	0,787798450	-	1,457106890	0,096682969
Hessen	0,849712150	0,731787274	0,133671914	1,559432240	1,977345226	-	9,261435441	0,285016513
Mecklenburg-Vorpommern	1,628970780	1,556382304	-	-	-	-	0,914472456	0,070453520
Niedersachsen	1,835260821	0,756150880	0,662903574	3,143934954	2,483071448	-	1,035065074	0,145565124
Nordrhein-Westfalen	0,953354518	1,233624529	0,299023112	0,943057133	1,188695584	3,900990050	7,531054292	0,095072222
Rheinland-Pfalz	0,562204856	1,244678853	-	-	1,416228778	-	2,184059119	0,089312290
Saarland	-	1,016238651	-	-	4,415087250	-	-	0,279679125
Sachsen	0,554732513	-	-	-	0,924115337	3,618748979	1,648185376	0,022228651
Sachsen-Anhalt	0,451543014	0,031807213	-	-	0,285437034	0,761325007	0,740295698	0,006805170
Schleswig-Holstein	0,074974601	1,394454168	-	-	0,575973770	1,361033908	1,203047227	0,085592293
Thüringen	1,247614416	2,080513794	-	-	2,664424027	3,176813263	3,334799945	0,105324454

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

## Ergänzende Tabellen

TABELLE A 5 Reliabilitätsanalyse – Unterrichtskultur

Cronbachs Alpha: 0,898

In meinem Unterricht ...	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... werden keine diskriminierenden Äußerungen und Begriffe geduldet.	0,897
... ist dafür gesorgt, dass neue Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund gleich freundlich aufgenommen werden.	0,892
... wird über moralische Dilemmata diskutiert, um die Entwicklung von Analysefähigkeiten und moralischer Urteilsfähigkeit zu stärken.	0,893
... sind die räumliche Gestaltung und die Sitzordnung so, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen können.	0,902
... werden die unterschiedlichen Sichtweisen einer Sache vorgestellt, auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler mit allen Sichtweisen übereinstimmen.	0,889
... werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, über gesellschaftspolitische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	0,891
... bringen Schülerinnen und Schüler gesellschaftspolitische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.	0,896
... wird nicht versucht, die unterschiedlichen Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen.	0,897
... werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschülerinnen und -schüler abweicht.	0,890
... werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, eigene Meinungen zu entwickeln und gegenüber anderen darzulegen.	0,888
... werden die Meinungen von Schülerinnen und Schülern geachtet, auch wenn sie der von anderen widersprechen.	0,890
... werden keine Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Ansichten aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	0,892
... arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Festsetzung von Gesprächs- und Umgangsregeln während und außerhalb des Unterrichts mit.	0,893
... herrscht Wertschätzung/Respekt für moralische Urteilsfähigkeit und individuelle Meinungen eines jeden Einzelnen.	0,887
... herrscht Wertschätzung/Respekt für Gerechtigkeit/Fairness, Gleichheit und Gleichbehandlung.	0,890
... herrscht Wertschätzung/Respekt für eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens.	0,890

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 6: Ergebnisse der Faktorenanalyse – Unterrichtskultur

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,939	43,368	43,368	6,939	43,368	43,368
2	1,744	10,903	54,271	1,744	10,903	54,271
3	0,989	6,183	60,454			
...						
16	0,288	1,797	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

In meinem Unterricht ...	Faktorladungen*	
	Faktor 1	Faktor 2
... werden keine diskriminierenden Äußerungen und Begriffe geduldet.	0,481	
... ist dafür gesorgt, dass neue Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund gleich freundlich aufgenommen werden.	0,685	
... wird über moralische Dilemmata diskutiert, um die Entwicklung von Analysefähigkeiten und moralischer Urteilsfähigkeit zu stärken.	0,612	0,589
... sind die räumliche Gestaltung und die Sitzordnung so, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen können.	0,410	
... werden die unterschiedlichen Sichtweisen einer Sache vorgestellt, auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler mit allen Sichtweisen übereinstimmen.	0,701	
... werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, über gesellschaftspolitische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	0,649	0,582
... bringen Schülerinnen und Schüler gesellschaftspolitische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.	0,537	0,642
... wird nicht versucht, die unterschiedlichen Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen.	0,513	
... werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschülerinnen und -schüler abweicht.	0,769	
... werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, eigene Meinungen zu entwickeln und gegenüber anderen darzulegen.	0,784	
... werden die Meinungen von Schülerinnen und Schülern geachtet, auch wenn sie der von anderen widersprechen.	0,748	
... werden keine Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Ansichten aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	0,657	
... arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Festsetzung von Gesprächs- und Umgangsregeln während und außerhalb des Unterrichts mit.	0,593	
... herrscht Wertschätzung/Respekt für moralische Urteilsfähigkeit und individuelle Meinungen eines jeden Einzelnen.	0,793	
... herrscht Wertschätzung/Respekt für Gerechtigkeit/Fairness, Gleichheit und Gleichbehandlung.	0,736	
... herrscht Wertschätzung/Respekt für eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens.	0,716	

\* Werte kleiner als 0,4 werden nicht angezeigt  
 Quelle: Eigene Berechnungen

TABELLE A 7 Ergebnisse der Faktorenanalyse (erzwungene Ein-Faktor-Struktur) – Unterrichtskultur

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,939	43,368	43,368	6,939	43,368	43,368
2	1,744	10,903	54,271			
3	0,989	6,183	60,454			
...						
16	0,288	1,797	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

In meinem Unterricht ...	Faktorladungen Faktor 1
... werden keine diskriminierenden Äußerungen und Begriffe geduldet.	0,481
... ist dafür gesorgt, dass neue Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund gleich freundlich aufgenommen werden.	0,685
... wird über moralische Dilemmata diskutiert, um die Entwicklung von Analysefähigkeiten und moralischer Urteilsfähigkeit zu stärken.	0,612
... sind die räumliche Gestaltung und die Sitzordnung so, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen können.	0,410
... werden die unterschiedlichen Sichtweisen einer Sache vorgestellt, auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler mit allen Sichtweisen übereinstimmen.	0,701
... werden Schülerinnen und Schüler ermutigt, über gesellschaftspolitische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.	0,649
... bringen Schülerinnen und Schüler gesellschaftspolitische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.	0,537
... wird nicht versucht, die unterschiedlichen Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen.	0,513
... werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschülerinnen und -schüler abweicht.	0,769
... werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, eigene Meinungen zu entwickeln und gegenüber anderen darzulegen.	0,784
... werden die Meinungen von Schülerinnen und Schülern geachtet, auch wenn sie der von anderen widersprechen.	0,748
... werden keine Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Ansichten aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	0,657
... arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Festsetzung von Gesprächs- und Umgangsregeln während und außerhalb des Unterrichts mit.	0,593
... herrscht Wertschätzung/Respekt für moralische Urteilsfähigkeit und individuelle Meinungen eines jeden Einzelnen.	0,793
... herrscht Wertschätzung/Respekt für Gerechtigkeit/Fairness, Gleichheit und Gleichbehandlung.	0,736
... herrscht Wertschätzung/Respekt für eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens.	0,716

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 8 Reliabilitätsanalyse – Themen der Demokratiebildung

Cronbachs Alpha: 0,910

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Wissen und Verstehen von Politik und Recht	0,900
Wissen und Verstehen von Menschenrechten	0,899
Wissen und Verstehen von Religionen	0,908
Wissen und Verstehen von Geschichte	0,904
Wissen und Verstehen ökonomischer Zusammenhänge	0,908
Ökologie und Nachhaltigkeit	0,910
Ethisches/moralisches Denken, Urteilskraft und Integrität	0,903
Wissen und Verstehen von demokratischen Institutionen	0,900
Individuelle Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der Praxis	0,900
Freiwilliges soziales Handeln	0,906
Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe	0,905
Rassismus	0,902
Sexismus	0,907
Homo- und Transphobie	0,907

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 9 Ergebnisse der Faktorenanalyse – Themen der Demokratiebildung

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,589	47,061	47,061	6,589	47,061	47,061
2	1,435	10,247	57,308	1,435	10,247	57,308
3	1,049	7,490	64,798	1,049	7,49	64,798
...						
14	0,201	1,437	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladungen*		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Wissen und Verstehen von Politik und Recht	0,871		
Wissen und Verstehen von Menschenrechten	0,561	0,473	
Wissen und Verstehen von Religionen		0,604	
Wissen und Verstehen von Geschichte	0,721		
Wissen und Verstehen ökonomischer Zusammenhänge	0,607		0,531
Ökologie und Nachhaltigkeit			0,821
Ethisches/moralisches Denken, Urteilskraft und Integrität		0,509	0,549
Wissen und Verstehen von demokratischen Institutionen	0,842		
Individuelle Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der Praxis	0,754		
Freiwilliges soziales Handeln		0,443	0,527
Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe		0,649	0,421
Rassismus	0,426	0,677	
Sexismus		0,717	
Homo- und Transphobie		0,745	

\* Werte kleiner als 0,4 werden nicht angezeigt

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 10 **Ergebnisse der Faktorenanalyse (erzwungene Ein-Faktor-Struktur) – Themen der Demokratiebildung**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,589	47,061	47,061	6,589	47,061	47,061
2	1,435	10,247	57,308			
3						
...						
14	0,201	1,437	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladungen Faktor 1
Wissen und Verstehen von Politik und Recht	0,777
Wissen und Verstehen von Menschenrechten	0,822
Wissen und Verstehen von Religionen	0,603
Wissen und Verstehen von Geschichte	0,684
Wissen und Verstehen ökonomischer Zusammenhänge	0,582
Ökologie und Nachhaltigkeit	0,515
Ethisches/moralisches Denken, Urteilskraft und Integrität	0,737
Wissen und Verstehen von demokratischen Institutionen	0,789
Individuelle Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der Praxis	0,789
Freiwilliges soziales Handeln	0,648
Verschiedene Formen des Zusammenlebens und Lebensentwürfe	0,658
Rassismus	0,720
Sexismus	0,589
Homo- und Transphobie	0,607

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 11 **Reliabilitätsanalyse – Vermittlung demokratischer Kompetenzen**

Cronbachs Alpha: 0,861

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Politische Orientierungskompetenz: Wahrnehmung, Verstehen und Analysieren der politischen Welt	0,811
Politische Urteilskompetenz: Befähigung zu Werturteilen sowie Kritikfähigkeit	0,806
Politische Handlungskompetenz: Fähigkeit zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation	0,798
Interkulturelle Kompetenz: Fähigkeit der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Fragen nach kultureller und ethnischer Identität und Interaktion	0,839
Medienkompetenz: Kompetenz der Auseinandersetzung und des Umgangs mit Medien	0,888

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 12 Ergebnisse der Faktorenanalyse – Vermittlung demokratischer Kompetenzen

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,238	64,766	64,766	3,238	64,766	64,766
2	0,777	15,542	80,308			
3	0,497	9,937	90,245			
4	0,295	5,901	96,145			
5	0,193	3,855	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladungen Faktor 1
Politische Orientierungskompetenz: Wahrnehmung, Verstehen und Analysieren der politischen Welt	0,867
Politische Urteilskompetenz: Befähigung zu Werturteilen sowie Kritikfähigkeit	0,877
Politische Handlungskompetenz: Fähigkeit zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation	0,894
Interkulturelle Kompetenz: Fähigkeit der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Fragen nach kultureller und ethnischer Identität und Interaktion	0,781
Medienkompetenz: Kompetenz der Auseinandersetzung und des Umgangs mit Medien	0,555

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 13 Reliabilitätsanalyse – Profil der Entscheidungsprofils (fünf Indikatoren)

Cronbachs Alpha: 0,618

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Menschen sollten wichtige Entscheidungen in der Gesellschaft Führungspersonen überlassen.	0,483
Die Zeiten, in denen Disziplin und Gehorsam zu den wichtigsten Tugenden gehören, sollten vorbei sein (reverse).	0,695
Es ist für eine Führungskraft wichtig, Dinge zu Ende zu bringen, auch wenn sie dabei manche Menschen vor den Kopf stößt.	0,544
Der Einfluss von Personen auf eine Entscheidungsfindung sollte von ihrer Kompetenz abhängen.	0,616
Manchmal ist es besser, den Leuten direkte Anweisungen zu geben, anstatt zu versuchen, sie zu überzeugen.	0,441

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 14 **Ergebnisse der Faktorenanalyse – Profil der Entscheidungsfindung (vier Indikatoren)**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,101	52,533	52,533	2,101	52,533	52,533
2	0,844	21,100	73,633			
3	0,579	14,483	88,116			
4	0,475	11,884	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladung
Menschen sollten wichtige Entscheidungen in der Gesellschaft Führungspersonen überlassen.	0,815
Es ist für eine Führungskraft wichtig, Dinge zu Ende zu bringen, auch wenn sie dabei manche Menschen vor den Kopf stößt.	0,725
Der Einfluss von Personen auf eine Entscheidungsfindung sollte von ihrer Kompetenz abhängen.	0,537
Manchmal ist es besser, den Leuten direkte Anweisungen zu geben, anstatt zu versuchen, sie zu überzeugen.	0,790

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 15 **Reliabilitätsanalyse – Berufsverständnis**

Cronbachs Alpha: 0,779

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem Pädagoginnen und Pädagogen und weniger Wissensvermittler sein.	0,654
Die Schule sollte nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte und autonome Menschen heranbilden.	0,709
Auch wenn das heutzutage zu vermittelnde Wissen immer mehr wird, sollten erzieherische Bemühungen dahinter nicht zurücktreten müssen.	0,792
Für eine Lehrerin / einen Lehrer ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.	0,724

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 16 **Ergebnisse der Faktorenanalyse – Berufsverständnis**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,416	60,409	60,409	2,416	60,409	60,409
2	0,733	18,330	78,739			
3	0,511	12,765	91,504			
4	0,340	8,496	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladung
Lehrerinnen und Lehrer sollten vor allem Pädagoginnen und Pädagogen und weniger Wissensvermittler sein.	0,862
Die Schule sollte nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte und autonome Menschen heranbilden.	0,803
Auch wenn das heutzutage zu vermittelnde Wissen immer mehr wird, sollten erzieherische Bemühungen dahinter nicht zurücktreten müssen.	0,643
Für eine Lehrerin / einen Lehrer ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.	0,784

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 17 Reliabilitätsanalyse – Lehrerselbstwirksamkeit

Cronbachs Alpha: 0,798

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich komme auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt.	0,776
Ich weiß, dass ich viel bewirken kann, wenn ich mich für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere.	0,765
Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	0,740
Ich traue mir zu, Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.	0,738
Ich kann auch skeptische Kolleginnen und Kollegen für innovative Veränderungen gewinnen.	0,778

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 18 Ergebnisse der Faktorenanalyse – Lehrerselbstwirksamkeit

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,782	55,648	55,648	2,782	55,648	55,648
2	0,693	13,851	69,498			
3	0,577	11,539	81,037			
4	0,512	10,231	91,268			
5	0,437	8,732	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladung
Ich komme auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt.	0,700
Ich weiß, dass ich viel bewirken kann, wenn ich mich für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere.	0,731
Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	0,791
Ich traue mir zu, Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.	0,804
Ich kann auch skeptische Kolleginnen und Kollegen für innovative Veränderungen gewinnen.	0,696

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 19 Reliabilitätsanalyse – Kompetenzprofil

Cronbachs Alpha: 0,884

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich bin in der Lage, den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben.	0,870
Ich bin in der Lage, schulische und soziale Leistungen in angemessener Weise anzuerkennen.	0,872
Ich kann verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „erlernter Hilflosigkeit“ führen.	0,872
Ich bin in der Lage, ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	0,870
Ich weiß, wie ich mit Meinungsmachern und verdeckten „Diktaturen“ in der Schule umgehen kann.	0,879
Ich weiß, wann ich bei Verletzungen (Kränkungen, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	0,872
Ich weiß, wie ich prosoziales Verhalten (z. B. helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann.	0,864
Ich bin in der Lage, die Diversität der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	0,874
Ich weiß, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte rational/konstruktiv zu lösen.	0,866

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 20 Ergebnisse der Faktorenanalyse – Kompetenzprofil

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,754	52,824	52,824	4,754	52,824	52,824
2	0,786	8,731	61,555			
3	0,742	8,249	69,804			
4	0,607	6,741	76,545			
...						
8	0,385	4,276	95,995			
9	0,360	4,005	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladung
Ich bin in der Lage, den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben.	0,753
Ich bin in der Lage, schulische und soziale Leistungen in angemessener Weise anzuerkennen.	0,720
Ich kann verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „erlernter Hilflosigkeit“ führen.	0,706
Ich bin in der Lage, ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	0,735
Ich weiß, wie ich mit Meinungsmachern und verdeckten „Diktaturen“ in der Schule umgehen kann.	0,639
Ich weiß, wann ich bei Verletzungen (Kränkungen, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	0,713
Ich weiß, wie ich prosoziales Verhalten (z. B. helfen, unterstützen, beistehen) fördern kann.	0,791
Ich bin in der Lage, die Diversität der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	0,702
Ich weiß, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte rational/konstruktiv zu lösen.	0,772

Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 21 Reliabilitätsanalyse – Stellenwert von Demokratiebildung in der Schule

Cronbachs Alpha: 0,821

Welchen Stellenwert haben Inhalte von Demokratiebildung ...	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... im Leitbild Ihrer Schule?	0,803
... im Schulalltag?	0,659
... im Unterricht aller Fächer?	0,788

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 22 Ergebnisse der Faktorenanalyse – Stellenwert von Demokratiebildung in der Schule

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,214	73,809	73,809	2,214	73,809	73,809
2	0,507	16,887	90,696			
3	0,279	9,304	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Welchen Stellenwert haben Inhalte von Demokratiebildung ...	Faktorladung
... im Leitbild Ihrer Schule?	0,828
... im Schulalltag?	0,908
... im Unterricht aller Fächer?	0,839

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 23 Reliabilitätsanalyse – Verhältnis zur Schulleitung

Cronbachs Alpha: 0,925

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Die Schulleitung diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen offen und freimütig.	0,900
Die Schulleitung berücksichtigt bei ihren Entscheidungen stets die Meinung des Kollegiums.	0,894
Die Schulleitung ist neuen Ideen und Entwicklungen in der pädagogischen Diskussion gegenüber stets aufgeschlossen.	0,916
Die Schulleitung ermutigt Lehrerinnen und Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.	0,898

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 24 **Ergebnisse der Faktorenanalyse – Verhältnis zur Schulleitung**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,265	81,619	81,619	3,265	81,619	81,619
2	0,373	9,328	90,947			
3	0,206	5,146	96,093			
4	0,156	3,907	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladung
Die Schulleitung diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen offen und freimütig.	0,908
Die Schulleitung berücksichtigt bei ihren Entscheidungen stets die Meinung des Kollegiums.	0,918
Die Schulleitung ist neuen Ideen und Entwicklungen in der pädagogischen Diskussion gegenüber stets aufgeschlossen.	0,876
Die Schulleitung ermutigt Lehrerinnen und Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.	0,912

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 25 **Reliabilitätsanalyse – Verhältnis im Kollegium**

Cronbachs Alpha: 0,835

	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Im Kollegium erarbeiten wir gemeinsam das Profil unserer Schule.	0,777
Die fächerübergreifende Zusammenarbeit in unserem Kollegium ist sehr ausgeprägt.	0,807
In Konferenzen des Kollegiums beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	0,779
Im Kollegium können alle ihre Meinung gleich stark einbringen.	0,803

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 26 **Ergebnisse der Faktorenanalyse – Verhältnis im Kollegium**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,682	67,044	67,044	2,682	67,044	67,044
2	0,518	12,961	80,004			
3	0,402	10,040	90,044			
4	0,398	9,956	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

	Faktorladung
Im Kollegium erarbeiten wir gemeinsam das Profil unserer Schule.	0,841
Die fächerübergreifende Zusammenarbeit in unserem Kollegium ist sehr ausgeprägt.	0,793
In Konferenzen des Kollegiums beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	0,839
Im Kollegium können alle ihre Meinung gleich stark einbringen.	0,801

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 27 Reliabilitätsanalyse – Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung

Cronbachs Alpha: 0,808

Welchen Stellenwert hatten Inhalte der Demokratiebildung ...	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
... während Ihres Studiums?	0,696
... während Ihrer Referendariatszeit?	0,738
... bei Ihren Fortbildungen/Weiterbildungen?	0,775

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 28 Ergebnisse der Faktorenanalyse – Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,169	72,310	72,310	2,169	72,310	72,310
2	0,473	15,752	88,062			
3	0,358	11,938	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Welchen Stellenwert hatten Inhalte der Demokratiebildung ...	Faktorladung
... während Ihres Studiums?	0,874
... während Ihrer Referendariatszeit?	0,851
... bei Ihren Fortbildungen/Weiterbildungen?	0,826

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 29 Vermittlung demokratischer Kompetenzen – Vergleich von Befragten mit und ohne gesellschaftsbezogene Fächer

	n	Mittelwert	F	p*
nicht gesellschaftsbezogene Fächer	441	55,1	160,537	0,000
gesellschaftsbezogene Fächer	775	69,9		
gesamt	1.216	64,5		

\* einfaktorielle Varianzanalyse

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 30 Nutzung von Formaten der Demokratiebildung – Vergleich von Befragten mit und ohne gesellschaftsbezogene Fächer

	n	Mittelwert	F	p*
nicht gesellschaftsbezogene Fächer	441	24,6	6,531	0,011
gesellschaftsbezogene Fächer	775	27,3		
gesamt	1.216	26,3		

\* einfaktorielle Varianzanalyse

Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 31 Gruppenvergleiche – Unterrichtskultur

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	5,8	6,074	0,014	0,0%	28,2%	71,8%
älter als 43 Jahre	603	5,9			0,2%	24,7%	75,1%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	5,8	23,848	0,000	0,3%	33,5%	66,2%
weiblich	725	6,0			0,0%	22,0%	78,0%
<b>Region</b>							
Ost	190	6,0	1,715	0,191	0,0%	24,0%	76,0%
West	1.026	5,9			0,1%	27,2%	72,7%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	5,8	2,783	0,007	1,0%	26,2%	72,8%
Integrierte Gesamtschule	180	5,9			0,0%	27,0%	73,0%
Hauptschule	98	5,7			0,5%	30,1%	69,4%
Realschule	139	6,0			0,0%	19,2%	80,8%
Gymnasium	422	6,0			0,0%	23,6%	76,4%
Förderschule	112	5,9			0,0%	42,0%	58,0%
Privatschule	150	5,9			0,0%	27,1%	72,9%
Sonstige	18	5,7			0,0%	38,6%	61,4%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 32 Gruppenvergleiche – Themen der Demokratiebildung

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	4,6	12,291	0,000	4,3%	78,6%	17,1%
älter als 43 Jahre	603	4,8			5,5%	64,1%	30,5%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	4,7	1,197	0,274	5,8%	68,4%	25,8%
weiblich	725	4,6			4,2%	73,3%	22,5%
<b>Region</b>							
Ost	190	4,8	4,270	0,039	2,5%	68,6%	28,9%
West	1.026	4,6			5,3%	71,8%	22,9%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	4,7	1,310	0,242	4,2%	69,6%	26,2%
Integrierte Gesamtschule	180	4,8			1,8%	71,3%	26,8%
Hauptschule	98	4,6			8,9%	62,3%	28,8%
Realschule	139	4,6			2,5%	75,0%	22,5%
Gymnasium	422	4,7			4,9%	73,9%	21,2%
Förderschule	112	4,5			0,0%	89,5%	10,5%
Privatschule	150	4,6			11,0%	54,0%	35,0%
Sonstige	18	4,3			9,6%	73,2%	17,2%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 33 Gruppenvergleiche – Vermittlung demokratischer Kompetenzen

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	4,8	10,155	0,001	6,6 %	64,0 %	29,4 %
älter als 43 Jahre	603	5,0			3,7 %	57,4 %	38,9 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	5,0	15,675	0,000	5,3 %	53,2 %	41,5 %
weiblich	725	4,8			5,0 %	66,2 %	28,8 %
<b>Region</b>							
Ost	190	5,1	10,070	0,002	1,2 %	59,7 %	39,1 %
West	1.026	4,8			5,8 %	61,2 %	33,0 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	4,8	5,697	0,000	1,9 %	68,2 %	29,9 %
Integrierte Gesamtschule	180	4,8			5,0 %	64,5 %	30,5 %
Hauptschule	98	4,6			8,2 %	65,9 %	25,9 %
Realschule	139	4,7			6,3 %	61,5 %	32,3 %
Gymnasium	422	5,1			2,9 %	54,9 %	42,2 %
Förderschule	112	4,5			10,7 %	65,7 %	23,6 %
Privatschule	150	4,8			5,6 %	60,8 %	33,6 %
Sonstige	18	4,5			9,7 %	68,9 %	21,4 %

\* einfaktorische Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 34 Gruppenvergleiche – Formate der Demokratiebildung

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	3,0	10,350	0,001	45,5 %	53,4 %	1,1 %
älter als 43 Jahre	603	3,4			36,4 %	62,0 %	1,6 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	3,4	7,055	0,008	39,9 %	57,7 %	2,3 %
weiblich	725	3,0			42,1 %	57,2 %	0,7 %
<b>Region</b>							
Ost	190	3,1	0,353	0,553	46,0 %	52,5 %	1,5 %
West	1.026	3,2			40,4 %	58,3 %	1,3 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	2,9	2,715	0,009	45,2 %	54,2 %	0,6 %
Integrierte Gesamtschule	180	3,5			29,6 %	68,6 %	1,9 %
Hauptschule	98	3,0			46,2 %	51,8 %	2,0 %
Realschule	139	3,1			44,5 %	52,6 %	2,9 %
Gymnasium	422	3,2			43,1 %	55,4 %	1,5 %
Förderschule	112	2,7			43,7 %	56,3 %	0,0 %
Privatschule	150	3,3			36,7 %	63,3 %	0,0 %
Sonstige	18	2,0			64,7 %	35,3 %	0,0 %

\* einfaktorische Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 35 **Gruppenvergleiche – Intensität schulischer Demokratiebildung**

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	52,3	22,143	0,000	1,4%	96,0%	2,6%
älter als 43 Jahre	603	55,7			0,5%	95,1%	4,4%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	54,0	0,001	0,970	1,6%	95,2%	3,3%
weiblich	725	53,9			0,6%	95,9%	3,6%
<b>Region</b>							
Ost	190	55,8	5,249	0,022	0,0%	95,5%	4,5%
West	1.026	53,6			1,1%	95,6%	3,3%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	53,6	2,787	0,007	1,9%	94,7%	3,4%
Integrierte Gesamtschule	180	54,5			0,0%	97,5%	2,5%
Hauptschule	98	51,9			5,0%	92,4%	2,6%
Realschule	139	53,6			0,7%	92,1%	7,2%
Gymnasium	422	55,4			0,7%	95,2%	4,0%
Förderschule	112	50,7			0,0%	96,5%	3,5%
Privatschule	150	54,2			0,0%	100%	0,0%
Sonstige	18	49,3			4,8%	91,1%	4,1%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 36 **Gruppenvergleiche – Profil Entscheidungsfindung**

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	4,4	41,972	0,000	3,1%	78,6%	18,3%
älter als 43 Jahre	603	4,0			8,2%	81,6%	10,2%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	4,5	49,477	0,000	3,1%	76,6%	20,2%
weiblich	725	4,0			7,3%	82,6%	10,1%
<b>Region</b>							
Ost	190	4,2	0,317	0,573	6,8%	82,5%	10,7%
West	1.026	4,2			5,4%	79,7%	14,9%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	4,4	1,908	0,065	3,3%	78,4%	18,3%
Integrierte Gesamtschule	180	4,2			5,2%	83,9%	10,9%
Hauptschule	98	4,2			4,3%	84,0%	11,7%
Realschule	139	4,3			3,7%	81,9%	14,3%
Gymnasium	422	4,1			6,0%	80,1%	13,9%
Förderschule	112	4,4			6,9%	69,7%	23,4%
Privatschule	150	4,2			8,5%	80,3%	11,2%
Sonstige	18	4,4			2,6%	83,3%	14,0%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 37 Gruppenvergleiche – Berufsverständnis

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	4,9	10,257	0,001	1,1 %	65,6 %	33,3 %
älter als 43 Jahre	603	5,1			1,9 %	57,4 %	40,7 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	4,9	4,520	0,034	2,5 %	61,1 %	36,4 %
weiblich	725	5,0			0,8 %	61,8 %	37,4 %
<b>Region</b>							
Ost	190	5,1	2,036	0,154	0,5 %	56,4 %	43,1 %
West	1.026	4,9			1,7 %	62,5 %	35,8 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	5,0	4,809	0,000	3,4 %	54,8 %	41,8 %
Integrierte Gesamtschule	180	5,1			0,4 %	58,3 %	41,3 %
Hauptschule	98	4,8			4,8 %	58,1 %	37,1 %
Realschule	139	4,9			0,0 %	69,7 %	30,3 %
Gymnasium	422	4,9			1,9 %	63,0 %	35,2 %
Förderschule	112	5,5			0,0 %	39,6 %	60,4 %
Privatschule	150	4,9			0,7 %	76,3 %	23,0 %
Sonstige	18	4,9			2,0 %	64,9 %	33,1 %

\* einfaktorische Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 38 Gruppenvergleiche – Lehrerselbstwirksamkeit

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	5,3	1,449	0,229	0,5 %	51,4 %	48,1 %
älter als 43 Jahre	603	5,4			0,6 %	54,4 %	45,0 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	5,3	1,414	0,235	0,7 %	56,3 %	43,1 %
weiblich	725	5,4			0,5 %	50,4 %	49,1 %
<b>Region</b>							
Ost	190	5,4	0,304	0,582	1,0 %	47,9 %	51,0 %
West	1.026	5,3			0,5 %	53,7 %	45,8 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	5,3	3,455	0,001	2,0 %	55,4 %	42,6 %
Integrierte Gesamtschule	180	5,2			0,7 %	58,1 %	41,2 %
Hauptschule	98	5,2			0,5 %	63,8 %	35,7 %
Realschule	139	5,3			1,6 %	56,4 %	42,0 %
Gymnasium	422	5,4			0,2 %	50,6 %	49,2 %
Förderschule	112	5,6			0,0 %	46,9 %	53,1 %
Privatschule	150	5,5			0,0 %	43,9 %	56,1 %
Sonstige	18	5,3			0,1 %	59,8 %	40,1 %

\* einfaktorische Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 39 **Gruppenvergleiche – Kompetenzprofil der Lehrkraft**

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	5,3	6,313	0,012	0,6%	54,4%	45,0%
älter als 43 Jahre	603	5,5			0,4%	50,1%	49,4%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	5,3	3,543	0,060	0,3%	57,7%	42,1%
weiblich	725	5,4			0,6%	48,3%	51,1%
<b>Region</b>							
Ost	190	5,4	0,615	0,433	0,0%	48,8%	51,2%
West	1.026	5,4			0,6%	52,7%	46,8%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	5,2	6,991	0,000	1,0%	53,9%	45,1%
Integrierte Gesamtschule	180	5,3			0,7%	55,6%	43,7%
Hauptschule	98	5,2			2,5%	56,5%	41,0%
Realschule	139	5,3			1,0%	56,2%	42,8%
Gymnasium	422	5,4			0,0%	55,3%	44,7%
Förderschule	112	5,8			0,0%	26,0%	74,0%
Privatschule	150	5,5			0,0%	49,4%	50,6%
Sonstige	18	5,3			0,0%	57,8%	42,2%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 40 **Gruppenvergleiche – Stellenwert Demokratiebildung in Aus- und Fortbildung**

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	3,2	7,362	0,007	37,5%	54,2%	8,3%
älter als 43 Jahre	603	3,5			33,1%	53,2%	13,7%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	3,6	13,431	0,000	32,3%	54,0%	13,7%
weiblich	725	3,2			37,6%	53,4%	9,1%
<b>Region</b>							
Ost	190	3,4	0,007	0,933	30,2%	63,8%	6,1%
West	1.026	3,4			36,4%	51,7%	11,8%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	3,4	3,045	0,004	30,9%	61,3%	7,8%
Integrierte Gesamtschule	180	3,2			36,2%	57,5%	6,3%
Hauptschule	98	3,2			39,6%	51,6%	8,8%
Realschule	139	3,3			31,0%	58,0%	11,0%
Gymnasium	422	3,3			38,3%	52,2%	9,6%
Förderschule	112	3,4			35,5%	49,6%	14,8%
Privatschule	150	3,9			30,9%	48,3%	20,8%
Sonstige	18	3,3			36,7%	51,8%	11,5%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 41 Gruppenvergleiche – Stellenwert Demokratiebildung in der Schule

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	603	4,7	7,102	0,008	5,4 %	63,8 %	30,8 %
älter als 43 Jahre	599	4,9			4,2 %	59,2 %	36,7 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	485	4,8	0,045	0,833	3,8 %	63,1 %	33,1 %
weiblich	718	4,8			5,4 %	60,5 %	34,1 %
<b>Region</b>							
Ost	185	4,8	0,343	0,558	3,9 %	66,5 %	29,5 %
West	1.019	4,8			4,9 %	60,6 %	34,4 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	97	4,7	3,905	0,000	4,0 %	63,0 %	33,0 %
Integrierte Gesamtschule	178	4,8			4,6 %	66,0 %	29,4 %
Hauptschule	97	4,7			6,3 %	64,1 %	29,6 %
Realschule	139	4,6			8,2 %	64,6 %	27,2 %
Gymnasium	418	4,8			4,1 %	67,7 %	28,3 %
Förderschule	108	5,2			0,0 %	48,2 %	51,8 %
Privatschule	149	5,1			6,2 %	43,1 %	50,8 %
Sonstige	17	4,5			9,9 %	63,0 %	27,2 %

\* einfaktorische Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 42 Gruppenvergleiche – Verhältnis zur Schulleitung

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	4,3	0,413	0,521	14,4 %	56,4 %	29,2 %
älter als 43 Jahre	603	4,4			13,1 %	58,3 %	28,6 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	4,5	3,325	0,068	11,3 %	58,2 %	30,5 %
weiblich	725	4,3			15,3 %	56,6 %	28,1 %
<b>Region</b>							
Ost	190	4,1	7,343	0,007	17,2 %	60,5 %	22,3 %
West	1.026	4,4			13,0 %	56,7 %	30,3 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	4,2	6,766	0,000	16,0 %	57,3 %	26,7 %
Integrierte Gesamtschule	180	4,2			15,4 %	58,5 %	26,0 %
Hauptschule	98	4,2			20,2 %	52,2 %	27,6 %
Realschule	139	4,4			10,9 %	61,9 %	27,2 %
Gymnasium	422	4,2			17,0 %	58,4 %	24,6 %
Förderschule	112	5,0			9,9 %	42,7 %	47,4 %
Privatschule	150	4,9			2,3 %	61,6 %	36,2 %
Sonstige	18	4,4			10,4 %	64,3 %	25,3 %

\* einfaktorische Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung

TABELLE A 43 Gruppenvergleiche – Verhältnis im Kollegium

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	4,1	1,368	0,242	11,7%	67,8%	20,5%
älter als 43 Jahre	603	4,2			10,0%	69,8%	20,3%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	4,2	0,797	0,372	11,0%	68,5%	20,4%
weiblich	725	4,2			10,6%	69,2%	20,2%
<b>Region</b>							
Ost	190	4,1	0,176	0,675	16,0%	64,7%	19,3%
West	1.026	4,2			9,8%	69,7%	20,5%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	4,2	11,017	0,000	16,1%	61,7%	22,2%
Integrierte Gesamtschule	180	4,0			11,8%	67,9%	20,3%
Hauptschule	98	4,1			14,6%	68,1%	17,3%
Realschule	139	4,3			8,2%	71,9%	20,0%
Gymnasium	422	3,9			13,5%	73,8%	12,7%
Förderschule	112	4,7			6,7%	57,3%	36,0%
Privatschule	150	4,9			1,2%	67,9%	30,9%
Sonstige	18	4,1			12,9%	65,7%	21,4%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 44 Gruppenvergleiche – Begrenzung zeitlicher Ressourcen

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	5,8	8,044	0,005	1,0%	36,6%	62,4%
älter als 43 Jahre	603	5,6			4,6%	33,6%	61,8%
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	5,5	8,386	0,004	5,0%	35,0%	60,1%
weiblich	725	5,8			1,3%	35,7%	63,0%
<b>Region</b>							
Ost	190	5,5	4,181	0,041	3,2%	40,1%	56,6%
West	1.026	5,7			2,7%	34,6%	62,8%
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	5,7	4,657	0,000	2,5%	36,5%	61,0%
Integrierte Gesamtschule	180	5,8			2,5%	30,7%	66,8%
Hauptschule	98	5,6			2,5%	39,5%	58,0%
Realschule	139	5,4			3,0%	43,7%	53,3%
Gymnasium	422	5,9			2,2%	30,5%	67,2%
Förderschule	112	5,7			0,0%	37,3%	62,7%
Privatschule	150	5,3			5,6%	41,6%	52,8%
Sonstige	18	5,1			12,0%	43,0%	45,0%

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

TABELLE A 45 Gruppenvergleiche – Regulatorische Barrieren

	n	Mittelwert	F	p*	niedrig	Verteilung mittel	hoch
<b>Alter</b>							
jünger als 44 Jahre	607	5,4	0,453	0,501	4,5 %	45,5 %	49,9 %
älter als 43 Jahre	603	5,3			6,5 %	44,9 %	48,6 %
<b>Geschlecht</b>							
männlich	491	5,4	0,983	0,322	5,7 %	40,0 %	54,3 %
weiblich	725	5,3			5,3 %	48,7 %	46,0 %
<b>Region</b>							
Ost	190	5,4	0,145	0,704	4,4 %	46,2 %	49,4 %
West	1.026	5,3			5,7 %	45,0 %	49,4 %
<b>Schulform</b>							
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	98	5,6	4,408	0,000	4,5 %	38,9 %	56,6 %
Integrierte Gesamtschule	180	5,5			3,8 %	43,7 %	52,5 %
Hauptschule	98	5,3			6,0 %	46,8 %	47,2 %
Realschule	139	5,6			3,1 %	36,4 %	60,5 %
Gymnasium	422	5,4			4,1 %	45,5 %	50,4 %
Förderschule	112	5,1			12,7 %	51,6 %	35,7 %
Privatschule	150	4,8			8,5 %	52,2 %	39,4 %
Sonstige	18	5,2			5,4 %	47,4 %	47,2 %

\* einfaktorielle Varianzanalyse  
Quelle: Eigene Berechnungen

| BertelsmannStiftung



---

## Die Autoren

---



**Professor Dr. Dr. Helmut Schneider**, promovierter Politikwissenschaftler und Marketing-Experte, ist Inhaber des Deutsche Post-Stiftungslehrstuhls für Marketing und Dialogmarketing an der Steinbeis-Hochschule Berlin. Er ist Gründungsdirektor des Berliner Instituts für Gesellschaftsforschung. Seine Forschungsarbeiten greifen Themenstellungen von gesellschaftlicher Relevanz auf, z. B. Fragen der Kommunikation im öffentlichen Sektor, der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und des freiwilligen Engagements.



**Markus Gerold**, hat Soziologie und Politikwissenschaft an der LMU München und der Humboldt Universität zu Berlin studiert. Aufgrund seiner Schwerpunktsetzung in Sozialphilosophie und Sozialtheorie ist er besonders an sozialen Wandlungsprozessen und deren gesamtgesellschaftlichen Folgen interessiert.

Seit 2016 ist Markus Gerold als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Steinbeis-Hochschule Berlin am Lehrstuhl für Marketing und Dialogmarketing von Prof. Dr. Dr. Helmut Schneider tätig. Hier betreut er verschiedene Forschungsprojekte, u. a. in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung zu Fragen aktueller Entwicklungen im zivilgesellschaftlichen Sektor.



## **Impressum**

© November 2018

Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Straße 256

33311 Gütersloh

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

Autor

Professor Dr. Dr. Helmut Schneider

Co-Autor

Markus Gerold, M.A.

Verantwortlich

Sigrid Meinhold-Henschel

Lektorat

Heike Herrberg,

Klaus Sticker

Fotos

Titelbild: Image Source

S. 7: Jan Voth (l), Fotostudio Clemens (r)

S. 79: Gert Krautbauer (l), Studioline Photography (r)

Gestaltung

werkzwei Detmold

Lithografie

werkzwei Detmold

Druck

[druck.hausrihn.com](http://druck.hausrihn.com), Blomberg

DOI 10.11586/2018049





## Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Telefon +49 5241 81-0

Sigrid Meinhold-Henschel  
Senior Project Manager  
Programm Zukunft der Zivilgesellschaft  
Telefon +49 5241 81-81252  
[sigrid.meinhold-henschel@bertelsmann-stiftung.de](mailto:sigrid.meinhold-henschel@bertelsmann-stiftung.de)

[www.jungbewegt.de](http://www.jungbewegt.de)

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)