



Sarah Nell-Müller, Annika Scholz,
Noémie Genet, Christophe Straub (Hrsg.)

Schule im Kontext politischer Lernprozesse und kultureller Spezifik

Unterricht beforschen, vergleichen
und verstehen

WAXMANN

Sarah Nell-Müller | Annika Scholz | Noémie Genet |
Christophe Straub (Hrsg.)

Schule im Kontext politischer Lernprozesse und kultureller Spezifik

Unterricht beforschen,
vergleichen und verstehen



Waxmann 2024
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4699-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9699-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Jakovo, istockphoto.com

Satz: Mario Moths, Marl

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Schule im Kontext politischer Lernprozesse und kultureller Spezifik. Eine einleitende Würdigung zum Anlass des Bandes	7
Annika Scholz Noémie Genet Sarah Nell-Müller	

Themenfeld I: Politische Bildung

Krise der Demokratie? Politische Haltungen, Desintegration und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit unter mittelosteuropäischen und baltischen Jugendlichen im Vergleich	14
Marius Harring	
Europäische Identität denken lernen	32
Wolfgang Sander	
Methoden in der politikdidaktischen Forschung – What works?	42
Georg Weißeno	
Soziometrie. Soziologische Grundbildung im Klassenzimmer als Selbst- und Fremdbeobachtung	54
Tilman Grammes	
Digitale Spiele in der politischen Bildung. Beispiele für den Politikunterricht	67
Stefan Aufenanger	

Themenfeld II: Fallbasierte, hermeneutische Schul- und Unterrichtsforschung

Lehrkräftebildung als Wissenskommunikation. Aspekte einer Geschichte des „Theorie-Praxis-Problems“	83
Sabine Reh	
Ethnografische Fallanalysen in Interpretationswerkstätten	100
Karin Bräu	
Didaktisierung des Forschenden Lernens am Beispiel der Forschungswerkstatt. Vorstellung eines Seminarkonzepts und erste Überlegungen zur Kombination der Fallarten Video und Transkript	113
Katrin Gabriel-Busse Anna Thede Nadine Baston Tobias Feldhoff Lena Groß-Mlynek Marius Harring	

Dynamiken der Wissensproduktion in der Schulentwicklung.
Methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Reformpraxis und
wissenschaftlicher Schulbegleitforschung am Beispiel des
Schulversuchs PRIMUS 129
Christina Huf | Till-Sebastian Idel

Jazz im Unterricht: Improvisation und interaktives Milieu.
Ein Fallvergleich zur Hermeneutik im Unterricht 144
Arno Combe

Themenfeld III: Vergleichende, interkulturelle Unterrichtsforschung

Vergleich und (methodologischer) Nationalismus 175
Merle Hummrich

Was machen wir in der Schule? Sprachpraktiken in der Konstitution des
Unterrichtsgegenstandes in einer Portugiesischstunde in Mosambik 186
Maria Hallitzky | Karla Spendrin | Mamadou Mbaye

Bildung zur Bürgerschaft im Französischunterricht der Ikastola im
nördlichen Baskenland 208
Anke Wegner

Gekreuzte Blicke auf Sprache im Kontext des pädagogischen Objektbegriffs 222
Christiane Montandon | Frédérique Montandon

Praktiken im Umgang mit Religion. Wird die französische Laizität in
Deutschland und im angelsächsischen Raum wirklich „falsch“ verstanden? 237
Antje Roggenkamp

Stand der senegalesischen Bildungsentwicklungen gemessen am
Bildungsziel der UN-Nachhaltigkeitsagenda 2030 251
Christel Adick

Neue exklusive Bildungsräume? Internationalisierungsprozesse
im deutschen Schulwesen 264
Heiner Ullrich

Herausgeber- und Autor:innen 276

Schule im Kontext politischer Lernprozesse und kultureller Spezifik

Eine einleitende Würdigung zum Anlass des Bandes

Seit nunmehr zwei Jahrzehnten lehrt und forscht Carla Schelle an der Mainzer Johannes Gutenberg-Universität (JGU) und hat mit ihrem Engagement das Institut für Erziehungswissenschaft und den gesamten Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport nachhaltig geprägt. Durch ihre Initiative sind vielfältige Angebote für Studierende entstanden, u.a. ein umfassendes Fallarchiv für die kasuistische Lehre und das Deutsch-Französische Doktorandenkolleg Mainz-Dijon.

Ihre beruflichen Stationen führen von Gießen nach Chemnitz, Erfurt und Hamburg, wo Arno Combe sie während ihrer Habilitation begleitete. „Von der Politikdidaktik kommend war Carla Schelle besonders für das im Unterricht vorherrschende Explikationsdefizit von Sinnstrukturen sensibilisiert. So schwingt schon im Titel ihrer Habilitationsschrift zur ‚Lebensführungshermeneutik‘ die Frage nach der Fähigkeit mit, sinnstrukturelle Implikationen von Kommunikation ausbuchstabieren zu können. Aus einem ungewöhnlichen Blickwinkel untersucht sie die Hermeneutikbegriffe Oevermanns, Lorenzers, Bourdieus und etwa Geertz, um sowohl von diesen mit soziokulturellen Sinnverstehen befassten Theorieansätzen wie auch in flankierenden Fallrekonstruktionen der Kommunikationsformen Jugendlicher konzeptionelle Anschlüsse für die Ausbildung hermeneutischer Potenziale von Kindern und Jugendlichen herauszuarbeiten. Es geht ihr mit anderen Worten, um die Überwindung der Blockade modalisierender, das heißt in Möglichkeitsräumen aufgespannter Interpretationen, die vor allem im Unterricht durch eine schnelle Ver eindeutigung nicht ausgeschöpft wird“, so Combe über Carla Schelles wissenschaftliche Schwerpunkte während ihrer gemeinsamen Zeit in Hamburg.

Wer heute in Mainz Bildungswissenschaften studiert, kommt an Carla Schelle nicht vorbei, insbesondere der Arbeitsbereich Unterrichtsforschung und Didaktik ist eng mit ihrem Namen verbunden. Ihre Lehrtätigkeit kennzeichnet eine -hermeneutische Kasuistik, die den Schul- und Unterrichtsalltag in unterschiedlichen kulturellen Kontexten methodengeleitet in den Blick nimmt. Das Fundament hierfür bilden umfassende interkulturelle Forschungskooperationen und -arbeiten, in denen sie sich qualitativ-rekonstruktiv, z.T. unterschiedliche Methoden miteinander kombinierend, ihrem Feld annähert. Unterricht befragt sie hierbei u.a. nach dessen (kommunikativ-interaktionaler) Konstitution und nach Vorgängen der Adressierung einschließlich der sich eröffnenden Handlungsräume, wobei der kulturell vergleichende Blick reflektierende und relationierende Erkenntnisse in Bezug auf das Eigene unterstützt. Es geht ihr stets um die Entwicklung einer reflexiven For-

schungshaltung, die methodologische Selbstverständlichkeiten hinterfragt. Ihre Forschung zeugt dabei von einer hohen Sensibilität, Interesse und Einfühlungsvermögen in ihre Zielgruppe, deren Lebens- und Verstehenswelt.

Diese Festschrift stellt einen Versuch dar, Einblicke in die von Carla Schelle bearbeiteten Themenfelder entlang einer biografischen Forschungslinie zu geben. Zudem möchte dieser Sammelband auf inhaltliche sowie methodische Verbindungen und Anknüpfungspunkte verschiedener Konglomerate schulpädagogischer Forschung hinweisen und damit Anregung für weiterführende Überlegungen bieten. Die Festschrift teilt sich hierfür in drei Themenfelder: Im Rahmen von insgesamt 17 Beiträgen geben die Autor:innen Einblicke in fach- und methodenspezifische Entwicklungen in den Forschungsfeldern/Bereichen (I) *politische Bildung*, (II) *fallbasierte, hermeneutische Schul- und Unterrichtsforschung* sowie (III) im Bereich der *vergleichenden, interkulturellen Unterrichtsforschung*.

Das **Themenfeld (I) politische Bildung** wird eröffnet durch die Beiträge von Marius Harring und Wolfgang Sander, welche den Blick auf Europa richten und gesellschaftspolitische Situationen und Grundeinstellungen untersuchen.

Marius Harring (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) stellt ausgehend von der Frage, wie sehr die Demokratie in Europa eine Krise erlebt und wie die nachwachsende Generation auf Demokratie blickt, zentrale Befunde aus einer breitangelegten und international vergleichenden Jugendstudie vor, in der 2021 insgesamt 9.900 Jugendliche zwischen 14 und 29 Jahren aus sieben Ländern Mitteleuropas und des Baltikums zu politischen und gesellschaftlichen Grundeinstellung befragt wurden. Der Beitrag liefert wichtige Einblicke in politische Haltungen, Desintegrationstendenzen und Prozesse gesellschaftlicher Verunsicherung und weist auf die Bedeutung politischer Schulbildung hin.

Wolfgang Sander (Justus-Liebig-Universität Gießen, i.R.) reflektiert aus einer theoretischen Perspektive Aufgaben politischer Bildung in Europa. Ausgehend von der gesellschaftspolitischen Situation zu Beginn des Jahrtausends werden Ereignisse betrachtet, die Europa und dessen Beziehungen prägten. Mit besonderem Augenmerk auf das Verhältnis der EU zu Russland werden unterschiedliche historische Erfahrungen und Mentalitäten zwischen West und Ost in der EU konstatiert. Es stellt sich die Frage nach einem europäischen Selbstverständnis. Kritisch prüft Sander, ob eine europäische Identität überhaupt notwendig ist und weist auf die mit ihr einhergehenden Zu- und Abgrenzungen hin. Der Ausbruch des Ukraine-Kriegs habe die Frage nach verbindenden Elementen einer europäischen Kultur jedoch verdringlicht. Sander verortet in Folge den Auftrag politischer Bildung und weist auf den Entwicklungsbedarf in der Didaktik speziell in Verbindung mit benachbarten Fächern hin.

Der politische Fachunterricht und dessen Beforschung stehen im Fokus der Beiträge von Georg Weißeno und Tilman Grammes. Die Autoren legen aktuelle Herausforderungen dar und weisen auf Ansatzpunkte hin, wie diesen zukünftig begegnet werden kann.

Der Beitrag von **Georg Weißeno** (**Pädagogische Hochschule Karlsruhe, i.R.**) reflektiert hierfür Entwicklungen politikdidaktischer Studien und ordnet ihren Mehrwert für die unterrichtliche Praxis ein. Ausgehend von einer Diskrepanz zwischen Alltags- und wissenschaftlichen Theorien stellt sich nach Weißeno für die am Unterricht interessierten Personengruppen die Frage, welche wissenschaftlichen Ergebnisse über gelingende Unterrichtsinterventionen und entsprechende Empfehlungen belastbar sind. Die Entwicklung einer politikdidaktischen Theorie beschreibt Weißeno als grundlegend sowie voraussetzungsreich, da sie nicht normativ, holistisch angelegt auf den fachlichen Lehr-Lernprozess ausgerichtet sein muss. Folgend sichtet Weißeno exemplarisch qualitative und quantitative Studien und prüft u.a., inwiefern Handlungsempfehlungen für die unterrichtliche Praxis auf die Lehr-Lern-Prozesse bezogen werden können. Spezifisch weist er hierbei auf die Bedeutung der sequenziellen Rekonstruktion in der Objektiven Hermeneutik hin.

Tilman Grammes (**Universität Hamburg**) fragt ausgehend von Carla Schelles Rekonstruktionen zum Selbst- und Weltverstehen lernender Schüler:innen nach Verschränkungen zwischen aktuellen weltlichen Themenanforderungen und der Lebenswelt von Heranwachsenden. So haben Digitalisierung und soziale Medien zur Entstehung neuer Lernkulturen geführt, mit ihnen einher gehen veränderte Herausforderungen in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe Welterschließung. Eine hermeneutische Schul- und Unterrichtsforschung, die eben jene Prozesse beobachten und reflektieren möchte, muss sich diesen Herausforderungen ebenfalls anpassen. Grammes prüft hierfür auf Anregung von Carla Schelle den Nutzen einer historischen Rückschau für die Fachdidaktiken und arbeitet Anknüpfungspunkte für (Selbst-)Reflexionsprozesse heraus.

Spezifische Lernpotenziale im Politikunterricht, die sich durch die Digitalisierung ergeben, beleuchtet **Stefan Aufenanger** (**Johannes Gutenberg-Universität Mainz, i.R.**) in seinem Beitrag zu digitalen Spielen im Politikunterricht. Ausgehend von der These, dass digitale Spiele bildungsrelevant sein können, stellt Aufenanger die Spiele *Bad News* und *Leons Identität* vor und weist auf Potenziale hin. Anschließend werden Befunde aus dem Projekt „Games machen Schulen“ vorgestellt, welches Chancen und Potenziale digitaler Spiele im schulischen Unterricht untersuchte und Barrieren für ihren Einsatz identifizierte.

Das zweite **Themenfeld (II) fallbasierte, hermeneutische Schul- und Unterrichtsforschung** wird eingeläutet von **Sabine Reh** (**Humboldt-Universität zu Berlin**), die sich in ihrem Beitrag dem sogenannten „Theorie-Praxis-Problem“ in der Ausbildung von Lehrkräften annähert. Ausgehend von historischen Befunden schlägt Reh vor, die Lehrkräftebildung als eine Form der Wissenskommunikation zu verstehen. Daran anschließend wird das Seminar in seiner historischen Entstehung als ein Kommunikationsformat in der Lehrkräftebildung dahingehend untersucht, in welcher Weise es der Wissenskommunikation dient und sich dabei zur Differenz zwischen Theorie und Praxis verhält. Anstelle das Verhältnis von Theorie und Praxis weiter zu problematisieren, macht Reh schließlich einen Vorschlag, der

die Differenz von Institutionen der Ausbildung und der Berufstätigkeit zwar nicht aufhebt, jedoch zur Schaffung eines flexiblen dritten Ortes anregt, der transdisziplinär und kommunikativ Evidenz zu produzieren lehrt.

Es folgen nun zwei Beiträge aus Mainz, in denen Einblicke in die Verhältnisse von Theorie und Praxis in der Seminarpraxis am Mainzer Institut für Erziehungswissenschaft gegeben werden.

Karin Bräu (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) beschäftigt sich hierfür mit dem kasuistischen Forschen und Lehren und reflektiert das objektiv hermeneutisch geprägte Fallverständnis von Carla Schelle im Vergleich zur ethnografischen Fallarbeit. Instrument des objektiv hermeneutischen und des ethnografischen Forschens ist hierbei die Interpretationswerkstatt, welche Bräu für die Seminararbeit expliziert und dabei einen Einblick in den Seminarverlauf gibt. Resümierend weist Bräu auf Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten beider Methoden in der Seminararbeit hin und reflektiert hierfür Datenmaterial, methodische Prinzipien als auch den Forschungshabitus, welcher nicht an einer Bewertung der sozialen Praxis orientiert, sondern an deren Verstehen und dem Herausarbeiten (latenter) Sinnstrukturen sei.

Katrin Gabriel-Busse, Anna Thede, Nadine Baston, Tobias Feldhoff, Lena Groß-Mlynek und Marius Harring (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) geben einen Einblick in das Seminkonzept *Lehr-Lern-Forschungslabore* für Studierende der Bildungswissenschaften. Diese werden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung seit 2016 an der JGU durchgeführt und bieten Studierenden die Möglichkeit, kognitiv aktivierende Aufgabenformate zu entwickeln und zu erproben. Binnen zwei Semestern durchlaufen die Studierenden ein mehrschrittiges Verfahren, bestehend aus einem Theoriestudium, der Methodenaneignung und -anwendung inklusive Kodierung, Datenanalyse, Datenaufbereitung und Reflexion des Forschungsprozesses. Bislang wird in den Forschungswerkstätten der Fokus auf die Auswertung eines Datenmaterials gelegt. Während Videografie die Beobachtung von Körperhandeln und seiner realzeitlichen Abfolge unterstützt, könnten ergänzend textbasierte Fälle den konzentrierten Blick auf spezifische Unterrichtssituationen oder -materialien ermöglichen. In Folge prüfen Gabriel-Busse et al. Potenziale einer Kombination der Fallarten Video und Transkript im Rahmen zukünftiger Forschungslabore, wie sie von Carla Schelle (2015) angeregt wurde.

Christina Huf (Universität Münster) und Till-Sebastian Idel (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) lösen wieder den Blick von der Mainzer Lehre und diskutieren auf einer methodologischen Ebene das Verständnis über das Verhältnis von Schulpraxis und Begleitforschung ausgehend von Schelle und Reh (2004). Diese formulierten ein distanzierendes Verhältnis differenter Bereichslogiken, wobei die methodologischen Überlegungen von Schelle und Reh nach Huf und Idel für viele aktuelle qualitativ-fallorientierte Begleitforschungsprojekte handlungsanleitend seien. Ausgehend von ihren Erfahrungen aus der fallorientierten Prozessforschung zum Schulversuch PRIMUS problematisieren die Autor:innen jedoch eine grundsätzliche Differenz und justieren das Verhältnis methodologisch neu.

Arno Combe (Universität Hamburg, i.R.) stellt in seinem Beitrag zum Jazz im Unterricht eine konkrete Falluntersuchung an. Vorgestellt werden zwei Fallbeispiele aus dem Unterricht, die im Kontext einer Probe für einen öffentlichen Auftritt in der Schule bzw. in der Schulklasse entstanden sind. Hierbei widmet sich Combe der Frage, warum Praktiken im Musikunterricht schnell den Status einer „Pseudonatur“ erlangen, und untersucht mit Blick auf das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen Möglichkeitsräume des Improvisierens. Anhand der Rekonstruktionen, welche auch als „hermeneutische Spurensuche“ beschrieben werden können, werden gerade auch die nicht umgesetzten bzw. gescheiterten Optionen von Handlungen aufgedeckt, die sich im professionellen Handeln – eines von gegenseitigem Vertrauen geprägten und zugleich krisenauslösenden Bündnisses – verbergen.

Das dritte **Themenfeld (III)** der Festschrift legt einen Schwerpunkt auf eine **vergleichende, interkulturelle Unterrichtsforschung**. Betrachtet wird zunächst mit einem Beitrag von Merle Hummrich ein methodologischer Standpunkt zur vergleichenden Forschungsperspektive innerhalb der Schul- und Unterrichtsforschung. Anschließend werden Prozesse der Gegenstandskonstitution und der Bildung zur Bürgerschaft im Kontext von Sprache (und Mehrsprachigkeit) von Maria Hallitzky, Karla Spendrin, Mamadou Mbaye, und Anke Wegner beleuchtet, bevor Christiane Montandon und Frédérique Montandon sich aus deutsch-französischer Perspektive mit dem pädagogischen Objektbegriff auseinandersetzen. Zum Schluss werden mit Beiträgen von Antje Roggenkamp, Christel Adick und Heiner Ullrich landesspezifische Bildungsdiskurse im Kontext transnationaler Herausforderungen und Austauschprozesse am Beispiel Frankreichs, Senegals und Deutschlands diskutiert.

Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt) setzt sich zu Beginn des Themenfelds sonach mit der Bedeutung vergleichender Forschung im Kontext von Schul- und Unterrichtsforschung auseinander und extrapoliert deren Möglichkeiten und Grenzen. Der Vergleich symbolischer Ordnungen oder der von Kulturen berge die Gefahr eines methodologischen Nationalismus (Hummrich & Rademacher, 2012). Forschungsergebnisse könnten in Folge auf das nationalstaatliche Paradigma enggeführt werden. Hummrich geht folgend u.a. der Frage nach, unter welchen Bedingungen das Vergleichen von Erkenntnissen jenseits einer Verstärkung von Nationalismen vonstattengehen könnte und reflektiert, inwiefern auch die eigene Standortgebundenheit in vergleichenden Studien in neue Nationalismen führen kann.

Maria Hallitzky, Karla Spendrin und Mamadou Mbaye (Universität Leipzig) untersuchen aus verstärkt interkultureller Perspektive Sprachpraktiken in der Konstitution des Unterrichtsgegenstandes in einer Portugiesischstunde in Mosambik. In ländlichen Regionen komme, so die These, einer verschriftlichten Sprache im alltäglichen Leben eine geringe Bedeutung zu, zudem bedeute der Schulanfang in Mosambik für viele Kinder die Begegnung mit einer „Art Fremdsprache“ (für den senegalesischen Schulkontext: Schelle, Adick, Scholz & Mbaye, 2018, S. 260). Die

unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und der unterschiedliche Einsatz von Sprache können die Orientierung auf den unterrichtlichen Gegenstand sowohl ermöglichen als auch behindern. Ausgehend von einer aktuellen Situationsbeschreibung des Grundschulunterrichts in Mosambik untersuchen die Autor:innen folgend die sprachlich vermittelten Möglichkeiten der Beteiligung im Unterricht und die Verhandlung ‚der Sache‘.

Anschließend prüft der Beitrag von **Anke Wegner (Universität Trier)** Bildungsmöglichkeiten im Sprachunterricht. Vorgestellt werden Befunde aus dem international vergleichenden Forschungsprojekt *EduLing. Bildung zur Bürgerschaft im Sprachunterricht in Frankreich, Österreich und Deutschland*, in dem Aspekte der Bildung zur Bürgerschaft fokussiert werden. Demokratien sind nach Wegner darauf angewiesen, dass sich alle Heranwachsenden zu Bürger:innen entwickeln, die lokale, nationale, europäische und globale Zusammenhänge kritisch analysieren und ihre eigene Positionen verhandeln können. Am Beispiel des Französischunterrichts der Ikastola, der Immersionsschulen im nördlichen Baskenland, wird der Zusammenhang von Bildung zur Bürgerschaft, sprachlicher Bildung, epistemischer Qualität und machtvolltem Wissen betrachtet. In die Triangulation fließen eigentheoretische Vorstellungen einer Lehrerin, Unterrichtspraxis und die Perspektiven der Lehrperson sowie einer Gruppe von Schüler:innen ein.

Christiane Montandon (Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, i.R.) und **Frédérique Montandon (Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne)** untersuchen in ihrem Beitrag die Polysemie des französischen Objektbegriffs aus pädagogisch-philosophischer Perspektive anhand drei seiner deutschen begrifflichen Entsprechungen (Ding, Sache und Gegenstand). Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Unterrichtsobjekte im Unterrichtsfach Philosophie gelegt, welche oft schwer zu fassen seien. So ließen sich diese z. B. oft vielmehr in der Form von „objectifs“ (Zielen) formulieren und stellen gleichzeitig Schüler:innen vor beträchtlichen Herausforderungen. Anschließend werden materielle pädagogische „Dinge“ für den Musikunterricht im Sinne Rousseaus am Beispiel *Instrumente* näher betrachtet.

Der Sammelband bleibt noch einen Moment in Frankreich, bewegt sich aber aus der Unterrichtssituation hinaus auf die Bildungssystemebene eines Landes. **Antje Roggenkamp (Universität Münster)** diskutiert Laizität sowohl hinsichtlich innerländischer Diskurse in Frankreich als auch aus der Perspektive weiterer westlich orientierter Staaten. Verschiedene Vorgänge und Pressestimmen würden Anlass für irritierte (Rück-)Fragen geben, ob man das Ideal der Laizität außerhalb Frankreichs tatsächlich nicht verstanden habe. Einen multiperspektivischen und internationalen Blick verfolgend, setzt sich Roggenkamp mit Problemlagen von Laizität in öffentlichen Diskursen auseinander und prangert den französischen Umgang mit Laizität als maßgebliche Ursache religiöser Konflikte an.

Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum, i.R.) richtet den Blick nun nach Senegal und betrachtet in ihrem Beitrag den aktuellen Stand der Bildungsentwicklung. Hierbei prüft sie, inwiefern die Nachhaltigkeitsziele 2030 der Vereinten Na-

tionen eingehalten werden können. Einen Fokus legt Adick auf die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarschulbereich sowie geschlechtsspezifische Disparitäten. Letztere seien auf Grundlage der aktuellen Datenlage überwunden, gleichzeitig dränge sich die Frage auf, ob dies als Hinweis für einen historischen generationellen Wandel gedeutet werden kann. Über die Datengrundlage der UNESCO hinaus prüft Adick folgend Befunde und bietet mit ihrem Beitrag einen informativen Einblick in landesspezifische Bildungsherausforderungen.

Heiner Ullrich (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, i.R.) betrachtet Internationalisierungsprozesse im deutschen Privatschulkontext und konstatiert eine Differenzierung und Hierarchisierung lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Bildungslandschaften. Zunächst wird die Schullandschaft typologisiert vorgestellt, u.a. Curricula, Unterrichtssprache und mögliche Abschlussformen werden dabei betrachtet. Global agierende Bildungskonzerne treiben den Ausbau in Deutschland voran und ermöglichen einem ausgewählten Klientel Zugang zu einem transnationalen Bildungsraum, in welchem Formen transnationalen Kapitals erworben werden können. Internationalisierungsprozesse schaffen nach Ulrich demnach neue exklusive Bildungsräume, die zur weiteren Hierarchisierung im gymnasialen Feld führen. Gleichzeitig werde transnationales Humankapital zu einer notwendigen Ressource, um auf einem globalisierten Arbeitsmarkt berufliche Chancen wahren und verbessern zu können. Der Beitrag gibt einen breiten Überblick über Ausbau und Entwicklungstendenzen außerhalb eines öffentlichen regulären Schulsektors.

Literatur

- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13 (1/2), 39–53.
- Schelle, C. & Reh, S. (2004). Fallorientierte Schulentwicklungsforschung. Was Schulen dabei über sich erfahren können. In H. Ackermann & S. Rehm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 249–267). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10537-4_13
- Schelle, C. (2015). Zur Einrichtung eines Online-Archivs für die kasuistische Seminararbeit in der Lehrerbildung. In Gutenberg Lehrkolleg & M.-T. Moritz (Hrsg.), *Employability als Ziel universitärer Lehre. Innovative Lehrprojekte an der JGU* (S. 127–138). Bielefeld: UVW.
- Schelle, C., Adick, C., Scholz, A. & Mbaye, M. (2018). Zur Konstruktion von nationaler Identität in Fremdsprachenlehrwerken aus Frankreich, Senegal, Deutschland. Systematische und methodische Herausforderungen des Vergleichs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 166–179). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Marius Harring

Krise der Demokratie?

Politische Haltungen, Desintegration und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit unter mittelosteuropäischen und baltischen Jugendlichen im Vergleich

1. Einleitung

Europa wird seit einigen Jahren mit einer Reihe von gesellschaftlichen, (geo-)politischen und wirtschaftlichen Krisen konfrontiert. Krisen, die ineinandergreifen, sich überlagern und bereits bestehende Problemlagen – wie Armut, soziale Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung – weiter verschärfen. Dies ist nicht erst durch den Russland-Ukraine-Krieg und die Energiekrise der Fall, sondern findet seinen Ausgangspunkt bereits in der Finanzkrise im Jahr 2008 und setzt sich in Form der Flüchtlingskrise 2015, der Brexit-Krise 2016-2020, der seit der Fridays-for-Future-Bewegung im Jahr 2018 immer mehr ins gesellschaftliche Bewusstsein eindringenden Klimakrise sowie der seit 2020 stattfindenden Covid-19-Pandemie und den sich daraus ergebenden Folgen und Unsicherheiten fort. Parallel dazu lassen sich in ganz Europa zunehmende Radikalisierungstendenzen zumindest in Teilen der Bevölkerung ausmachen. Für Deutschland ist hier exemplarisch die Pegida-Bewegung zu nennen, die sich gegen eine vermeintliche „Islamisierung des Abendlandes“ richtet und im Kern eine rassistische, völkische und in weiten Teilen rechtsextreme Vereinigung darstellt. Ein anderes Beispiel stellt der von Rechtsradikalen, sogenannten *Wutbürgern* und *Querdenkern* verübte Sturm auf den Bundestag dar, der als Angriff auf demokratische Institutionen zu werten ist, und – zwar nicht in der Dimension, aber in der Motivlage – Parallelen zum Sturm auf das Kapitol in Washington D.C. aufwies. Als jüngstes Beispiel ist die Zerschlagung der Reichsbürger zu sehen, die die Bundesrepublik Deutschland als eigenen Staat ablehnen, einen Putschversuch planen und hierfür bereits ein Schattenkabinett vorsahen. In Frankreich konnte bei der letzten Präsidentschaftswahl der Einzug von Marine le Pen, einer rechtspopulistischen Kandidatin, in den Élysée-Palast nur knapp abgewendet werden. In Italien dagegen regiert mit Fratelli d'Italia unter der Führung der Ministerpräsidentin Giorgia Meloni neuerdings eine rechtsextreme Partei das Land. In Ungarn können spätestens seit der Wiederwahl von Viktor Orbán im Jahr 2010 bereits seit einigen Jahren autoritäre und nationalistische Entwicklungen beobachtet werden. Menschenrechte werden in Ungarn systematisch eingeschränkt, was etwa an neu erlassenen Gesetzen gegen Homosexualität und einer restriktiven Asylpolitik Ungarns sichtbar wird. In Folge der Corona-Pandemie ist in Ungarn zudem ein Ausnahmezustand ausgerufen worden. Seitdem regiert Viktor Orbán per Dekret. Einen deutli-

chen Rechtsruck hat auch Polen durchlaufen. So hat die regierende rechtskonservative PiS-Partei seit ihrer Wahl im Jahr 2015 nicht nur das Recht auf Abtreibung de facto abgeschafft und unter Strafe gestellt, sondern auch in Form einer Justizreform eine Reihe von Gesetzen erlassen, die die Gewaltenteilung aufhebt, die Unabhängigkeit von Justiz und Presse untergräbt und damit Prinzipien von Rechtsstaatlichkeit verletzt (vgl. hierzu auch Bucholc & Komornik, 2019; Baczyńska, 2021).

Bei all diesen Beispielen handelt es sich um politische Entwicklungen, die als Ausdruck von zunehmender gesellschaftlicher Verunsicherung verstanden werden können und letztlich die Frage aufwerfen, ob die Demokratie selbst eine Krise erlebt. Längsschnittliche Studien zur politischen Sozialisation (vgl. Heitmeyer, 2002 bis 2010) zeigen nämlich, dass Menschen in Situationen der Verunsicherung geneigt sein können, vereinfachte und zugleich extreme Wertsetzungen bzw. Orientierungen aufzubauen. Die sich hieraus entfalteten Einstellungen haben ihren Ausgangspunkt in dem Gefühl, dass die Kontrolle über die eigenen Werte verlorengeht. Dies gilt umso mehr, wenn Vereinzelung droht, Unsicherheit bezüglich der angestrebten persönlichen Ziele besteht und sich Hilflosigkeit im Hinblick auf die Gestaltung der eigenen Zukunft einstellt. Demoralisierung, Deprivation und zuletzt Desintegration sind die Konsequenzen von Ausgrenzung gepaart mit der subjektiven Empfindung, die individuellen Lebensbedingungen nicht gestalten, nicht beeinflussen zu können.

Vor dem Hintergrund dieser politischen Entwicklungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse stellt sich die Frage, wie sehr die Demokratie in Europa eine Krise erlebt und wie vor allem die nachwachsende Generation – die als die Zukunft Europas zu verstehen ist – auf Demokratie blickt, welche politischen Haltungen sie einnimmt und welche möglichen Desintegrationstendenzen sie aus ihrer eigenen Perspektive benennt.

Dies stellt den Ausgangspunkt dieses Beitrags dar, der das Ziel verfolgt auf der Grundlage einer im Jahr 2021 durchgeführten repräsentativen Umfrage von 9.900 Jugendlichen zwischen 14 und 29 Jahren aus insgesamt sieben Ländern Mittelosteuropas und des Baltikums konkrete Antworten auf diese Fragen zu liefern. Die Studie ist Teil von breitangelegten und international ausgerichteten Jugendstudien, die von der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) in Auftrag gegeben und finanziert werden (vgl. hierzu genauer Harring, Bíró-Nagy, Lamby, Peitz & Szabó, 2023).

2. Anlage der Studie

2.1 Methodisches Vorgehen

Die empirische Basis der vorliegenden Studie bildet eine quantitative Erhebung in einer ex-post-facto-Anordnung und einem auf Querschnitt angelegten Untersuchungsdesign mit einem Erhebungszeitpunkt. Diese wurde anschließend durch qualitative Interviews mit Jugendlichen ergänzt, um einzelne behandelte Themen-

bereiche zu vertiefen. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, Lebensverhältnisse von Jugendlichen im Baltikum und in Mitteleuropa – hier speziell in den Visegrád-Staaten – aus ihrer Perspektive und mit ihren Augen einzufangen sowie entsprechende Vergleiche vorzunehmen. Im Rahmen dieser Studie wurden folgende sieben Länder einbezogen: Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Tschechische Republik und Ungarn. Die Grundlage der Untersuchung stellten in allen sieben Ländern gezogene repräsentative Stichproben dar.

Die letztendliche Befragung fand im Zeitraum von April bis Juli 2021 in allen sieben beteiligten Ländern parallel statt. Die Durchführung erfolgt über das IPSOS-Institut. Vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie wurde auf face-to-face Befragung verzichtet und die Untersuchung stattdessen mittels einer online-Befragung durchgeführt.

Um die Zielsetzungen der Untersuchung realisieren zu können, wurde im ersten Schritt ein quantitatives Erhebungsinstrument erarbeitet. Hierbei handelt es sich um einen standardisierten Fragebogen mit größtenteils geschlossenen Indikatoren. Der Fragebogen basiert auf einem zuvor bereits validierten und im Rahmen der FES-Jugendstudien in Ost- und Südosteuropa sowie in Zentralasien eingesetzten Instrument. Dieses wurde adaptiert und auf die Lebensverhältnisse in den Ländern des Baltikums und den weiteren vier Staaten Mitteleuropas angepasst sowie durch länderspezifische Fragen ergänzt. Die dem Gesamtfragebogen zugrundeliegenden ca. 120 Fragen umfassen insgesamt etwa 500 Items, die sich in acht Themenkomplexen konkretisieren. Hierbei handelt es sich um die Bereiche *Werte, Religion und Vertrauen; Familie; Migration/Mobilität; Bildung; Beschäftigung und Politik*. Diese Themenblöcke wurden durch soziodemografische Fragen und ein länderspezifisches Modul vervollständigt. Die Implementation von länderspezifischen Fragen diente der Berücksichtigung der jeweiligen nationalen Interessen und Bedürfnisse. Die Konstruktion der geschlossenen Antwortvorgaben wurde in den meisten Fällen mittels einer entweder drei- oder fünfstufigen Likert-Skala realisiert. Der standardisierte Fragebogen wurde in allen beteiligten sieben Ländern eingesetzt, um einen regionalen und perspektivisch gesehen längsschnittlichen Vergleich zu ermöglichen. Zur Sicherstellung der Validität wurde der Fragenkatalog vor der Feldphase in einem Double-blind-Verfahren einer Vor- und Rückübersetzung unterzogen. D.h., dass der Fragebogen aus dem Englischen in die jeweiligen Landessprachen übersetzt und durch Rückübersetzung ins Englische auf Genauigkeit und Eindeutigkeit überprüft wurde.

Die Auswertung der vorliegenden quantitativen Daten erfolgte an dieser Stelle mit einem dem Beitrag zugrundeliegenden inhaltlichen Fokus und mittels des Statistikprogramms SPSS. Es wurden uni- und bivariate Analyseverfahren vorgenommen sowie Signifikanztests zur Prüfung von statistisch relevanten Korrelationen durchgeführt. Den diesbezüglichen Modus Operandi bilden Chi²-basierte Testverfahren.

2.2 Grundgesamtheit und Stichprobe

Die Grundgesamtheit bilden zum Zeitpunkt der Untersuchung im Jahr 2021 insgesamt 11,32 Mio. Jugendliche¹ im Alter von 14 bis 29 Jahren. Dabei stellt Polen mit 37,86 Mio. Einwohner:innen das bevölkerungsreichste Land dar. Estland ist mit 1,33 Mio. Einwohner:innen das bevölkerungsärmste Land.

Der Anteil an Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung liegt in allen teilnehmenden Ländern bei 16% (+/- 1%). Im Rahmen der quantitativen Untersuchung wurde eine repräsentative Stichprobe von $n = 9.900$ Jugendlichen gezogen. Diese ermöglicht Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit. In allen sieben Ländern wurde eine Stichprobe von 1.500 Jugendlichen erstellt. Ausnahmen sind Estland und Lettland mit jeweils 1.200 Jugendlichen. Bei der Zusammensetzung der Stichprobe spielten soziodemografische Aspekte wie z. B. Alter, Geschlecht, Wohnregion oder Bildungsstand eine zentrale Rolle. Im Folgenden wird anhand von Tabelle 1 auf wesentliche Merkmale innerhalb der Stichprobe eingegangen. Darüber hinaus wird an einigen Stellen auf die damit verbundenen Phänomene und Trends in der Gesamtbevölkerung hingewiesen. Viele dieser soziodemografischen Faktoren beeinflussen das Wohlergehen und die Handlungsspielräume der Jugendlichen.

Die Stichprobe berücksichtigt im ersten Schritt die Altersstruktur der Grundgesamtheit. Demnach sind insgesamt 1.860 (18,8%) Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren, 4.149 (41,9%) im Alter von 19 bis 24 Jahren sowie 3.891 (39,3%) im Alter von 25 bis 29 Jahren in die Untersuchung einbezogen worden. Grundsätzlich ist die Alterung der Bevölkerung in allen sieben Ländern ein relevanter demografischer Trend. Diese Entwicklung impliziert auch für die politischen Entscheidungsträger viele Herausforderungen, insbesondere in Bereichen des Gesundheitssystems, der sozialen Absicherung und der Altersversorgung. Der sinkende Anteil an Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung setzt sich – so die Berechnungen der Europäischen Kommission – auch weiter fort². Damit geht auch eine sinkende Repräsentation von jugendlichen Interessen und Bedürfnissen in der Gesellschaft einher. Ein in einigen Ländern zu beobachtender Bevölkerungsanstieg ist nicht auf eine höhere Geburtenrate, sondern auf Migration zurückzuführen.

1 Innerhalb der teilnehmenden Länder sind folgende Anteile Jugendlicher an der Gesamtbevölkerung angesetzt worden (gerundete Werte im Jahr 2020/21, Zahl in Klammern = Anteil an Gesamtbevölkerung): 6,26 Mio. (16,5%) Jugendliche in Polen (Statistical Office Poland, 2020); 1,6 Mio. (15%) Jugendliche in der Tschechischen Republik (Czech Statistical Office, 2021); 1,57 Mio. (16%) Jugendliche in Ungarn (Hungarian Central Statistical Office, 2020); 0,93 Mio. (17%) Jugendliche in der Slowakei (Statistical Office of the Slovak Republic, 2022); 0,45 Mio. (16%) Jugendliche in Litauen (Official Statistics Portal Lithuania, 2021); 0,31 Mio. (16%) Jugendliche in Lettland (Official Statistics of Latvia, 2020); 0,20 Mio. (15,5%) Jugendliche in Estland (Statistics Estonia, 2021).

2 Nach Berechnungen der Europäischen Kommission, die eine Bevölkerungsentwicklung von 2016 bis 2080 im europäischen Vergleich aufstellt, müssen alle sieben Länder mit einem Bevölkerungsrückgang rechnen. Dabei werden für die sieben an dieser Studie teilnehmenden Länder folgende Zahlen für die Bevölkerungsentwicklung 2019-2080 angegeben: Tschechische Republik (-7,2%), Ungarn (-11,8%), Slowakei (-13,0%), Estonia (-13,2%), Polen (-23,6%), Lettland (-35,3%) sowie Litauen (-43,2%) (vgl. Loew, 2019, S. 11).

Tabelle 1: Stichprobe nach soziodemografischen Merkmalen im Ländervergleich
 Jugendliche im Alter von 14 bis 29 Jahren, n=9.900; Angaben in absoluten Zahlen und in %

Soziodemografische Merkmale	Länder (absolute Häufigkeiten. Prozentangaben in Klammern beziehen sich auf jeweiliges Land)							Gesamt
	Estland	Lettland	Litauen	Tschechische Republik	Ungarn	Polen	Slowakei	
Gesamt	1.200	1.200	1.500	1.500	1.500	1.500	1.500	9.900
Alter¹								
14/15-18 Jahre	171 (14,3%)	152 (12,7%)	279 (18,6%)	399 (26,6%)	283 (18,9%)	336 (22,4%)	240 (16,0%)	1.860 (18,8%)
19-24 Jahre	552 (46,0%)	536 (44,7%)	616 (41,1%)	617 (41,1%)	647 (43,1%)	568 (37,9%)	613 (40,9%)	4149 (41,9%)
25-29 Jahre	477 (39,8%)	512 (42,7%)	605 (40,3%)	484 (32,3%)	570 (38,0%)	596 (39,7%)	647 (39,3%)	3891 (39,3%)
Bildungsstand								
Niedriger Bildungsabschluss ²	268 (22,3%)	222 (18,5%)	371 (24,7%)	411 (27,4%)	274 (18,3%)	316 (21,1%)	214 (14,3%)	2.076 (21,0%)
Mittlerer Bildungsabschluss ³	556 (46,3%)	558 (46,5%)	526 (35,1%)	764 (50,9%)	834 (55,6%)	845 (56,3%)	800 (53,3%)	4883 (49,3%)
Hoher Bildungsabschluss ⁴	376 (31,3%)	420 (35,0%)	603 (40,2%)	325 (21,7%)	392 (26,1%)	339 (22,6%)	486 (32,4%)	2941 (29,7%)
Geschlecht								
Weiblich	758 (63,2%)	738 (61,5%)	909 (60,6%)	807 (53,7%)	792 (52,8%)	728 (48,5)	805 (53,7%)	5.537 (55,9%)
Männlich	442 (36,8%)	462 (38,5%)	591 (39,4%)	693 (46,2%)	708 (47,2%)	772 (51,5%)	695 (46,3%)	4363 (44,1%)
Wohnregion								
Urban	709 (59,1%)	757 (63,1%)	982 (65,5%)	861 (57,4%)	853 (56,9%)	863 (57,5%)	636 (42,4%)	5.661 (57,2%)
Teils/teils	182 (15,2%)	182 (15,2%)	249 (16,6%)	182 (12,1%)	195 (13,0%)	225 (15,0%)	226 (15,1%)	1441 (14,6%)
Ländlich	309 (25,8%)	261 (21,8%)	269 (17,9%)	457 (30,5%)	452 (30,1%)	412 (27,5%)	638 (42,5%)	2.798 (28,3%)

- 1 In Estland, Lettland und Litauen wurden Jugendliche zwischen 14 Jahren und 29 Jahren befragt. In allen anderen Ländern wurden 15- bis 29-Jährige befragt.
- 2 Niedriger Bildungsabschluss: Keine formale Bildung oder Grundschulbildung.
- 3 Mittlerer Bildungsabschluss: Berufliche, technische Sekundar- oder Hochschulbildung.
- 4 Hoher Bildungsabschluss: BA-Abschluss oder höher (Master/Promotion).

Soziodemografische Merkmale	Länder (absolute Häufigkeiten. Prozentangaben in Klammern beziehen sich auf jeweiliges Land)							
Ökonomische Situation We don't have enough money for basic bills (electricity, heating...) and food. We have enough money for basic bills, but not for clothes and shoes. We have enough money for food, clothes and shoes but not enough for more expensive things (fridge, TV set, etc.). We can afford to buy some more expensive things but not expensive as a car or a flat, for instance. We can afford whatever we need for a good living standard.	34 (2,8%)	45 (3,8%)	63 (4,2%)	15 (1,0%)	77 (5,1%)	42 (2,8%)	55 (3,7%)	331 (3,3%)
	130 (10,8%)	126 (10,5%)	174 (11,6%)	83 (5,5%)	176 (11,7%)	195 (13,0%)	111 (7,4%)	995 (10,1%)
	356 (29,7%)	369 (30,8%)	418 (27,9%)	296 (19,7%)	527 (35,1%)	430 (28,7%)	407 (27,1%)	2.803 (28,3%)
	403 (33,6%)	465 (38,8%)	579 (38,6%)	813 (54,2%)	609 (40,6%)	605 (40,3%)	660 (44,0%)	4.134 (41,8%)
	277 (23,1%)	195 (16,3%)	266 (17,7%)	293 (19,5%)	111 (7,4%)	228 (15,2%)	267 (17,8%)	1.637 (16,5%)

Mittels der standardisierten Befragung ist es zudem gelungen, das heterogene Bild der Jugendlichen im Hinblick auf ihren Zugang zu Bildung nachzuzeichnen. Über ein Fünftel (21,0%) weisen keinen oder nur einen Primary School Abschluss auf. Unter dieser Gruppe mit niedrigem Bildungsabschluss befinden sich rund ein

Fünftel (21,6%) die 19 Jahre und älter sind und bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie das Bildungssystem ohne bzw. mit Primary School Abschluss verlassen haben. Ferner wohnen unter den Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss vergleichsweise mehr im ländlichen Raum³, die ökonomische Situation ist signifikant schlechter⁴ sowie das Bildungsniveau der Mutter und des Vaters sind signifikant niedriger. Zudem sind weibliche Jugendliche signifikant seltener in dieser Gruppe vertreten als männliche Jugendliche. Tendenziell haben die Teilnehmenden in Litauen und Lettland einen höheren, hingegen in der Tschechischen Republik und in Polen einen niedrigeren Bildungsabschluss.

Das Geschlechterverhältnis, bestehend aus 4.363 (44,1%) männlichen und 5.537 (55,9%) weiblichen in die Querschnittsstichprobe einbezogenen Befragungspersonen, fällt leicht zugunsten der weiblichen Befragten aus.

5.661 (57,2%) Jugendliche leben in urbanen Strukturen, während 2.798 (28,3%) in ländlichen Gebieten aufwachsen. Fast zwei Drittel (62,4%) der Jugendlichen im Alter von 25 bis 29 Jahren leben in städtischen Siedlungen, während es unter den Jugendlichen von 14 bis 18 Jahren rund die Hälfte sind (51,2%). Damit bestätigt sich die Annahme vieler Studien, dass Jugendliche mit steigendem Alter vermehrt ins urbane Gebiet ziehen. Im Ländervergleich ist die Slowakei mit 42,5% das Land mit dem höchsten Anteil an im ländlichen Raum lebenden Jugendlichen. In den baltischen Ländern ist der Anteil an Jugendlichen, die in städtischen Strukturen aufwachsen, am höchsten. Dies trifft auf knapp 60% der Jugendlichen in Estland (59,1%) und fast zwei Drittel aller Befragten (65,5%) in Litauen zu. Zur Abfrage des ökonomischen Status wurden die Jugendlichen danach gefragt, was sie bzw. ihre Familien sich leisten können. Unter Berücksichtigung der Definition von relativer und absoluter Armut (Butterwegge, 2021; 2020; Böhnke, Dittmann & Goebel, 2018) konnten auf diese Weise die unterschiedlichen Lebensstandards festgestellt und Rückschlüsse auf die ökonomischen Verhältnisse und mögliche Armutssituationen Jugendlicher gezogen werden. 331 befragte Jugendliche (3,3%) fallen unter die absolute Armutsgrenze und können sich weder genügend zu Essen noch Heizung oder Elektrizität leisten. Knapp 10% (995 Jugendliche) fehlen finanzielle Mittel, um Kleidung oder Schuhe zu kaufen. Eine Mehrheit von 5.771 (58,3%) Jugendlichen ist wirtschaftlich gut aufgestellt, verfügt über eine entsprechende Kaufkraft und ist – zumindest zum Teil – in der Lage Luxusgüter zu finanzieren. Ungarn ist das Land, in dem mit 16,8% die meisten Jugendlichen angeben, sich keine Kleidung und Schuhe leisten zu können (Gesamt aller Länder = 13,4%). Gleichzeitig geben hier mit 48% auch die wenigsten Jugendlichen an, in der Lage zu sein, Güter zu finanzie-

3 Jugendliche mit niedrigem Bildungsabschluss leben zu 34,2% im ländlichen Raum und zu 48,5% im städtischen Raum. Im Vergleich leben Jugendliche mit hohem Bildungsabschluss zu 20,7% im ländlichen Raum und zu 67,1% im städtischen Raum.

4 20% der Jugendliche mit niedrigem Bildungsabschluss haben nicht genügend Geld, um Kleidung oder Schuhe zu kaufen. Während es unter den Jugendlichen mit hohem Bildungsabschluss 7,3% sind.

ren, die über den alltäglichen Bedarf hinausgehen (Gesamt aller Länder = 58,3%). Eine andere Situation lässt sich hingegen in der Tschechische Republik feststellen. Mit 6,5% (Gesamt aller Länder = 13,4%) sind diese Jugendlichen im Vergleich zu allen anderen Ländern am seltensten von Armut betroffen. Fast drei Viertel der Jugendlichen (73,7%) wachsen in stabilen finanziellen Verhältnissen auf (Gesamt aller Länder = 58,3%). Diese Zahlen spiegeln die realen Situationen in den jeweiligen Ländern wider. So ist Ungarn nach Polen das Land mit dem geringsten BIP pro Einwohner:in. Die Tschechische Republik hingegen weist nach Estland das höchste BIP pro Kopf auf.

3. Zentrale Befunde

3.1 Politische Verortung und Vertrauen in politische Institutionen

Bei der aktuellen Jugendgeneration in Mitteleuropa und im Baltikum handelt es sich um eine überraschend politische Jugend, die – zumindest augenscheinlich – mehrheitlich eine deutliche Tendenz zur politischen Mitte aufweist (vgl. Abb. 1).

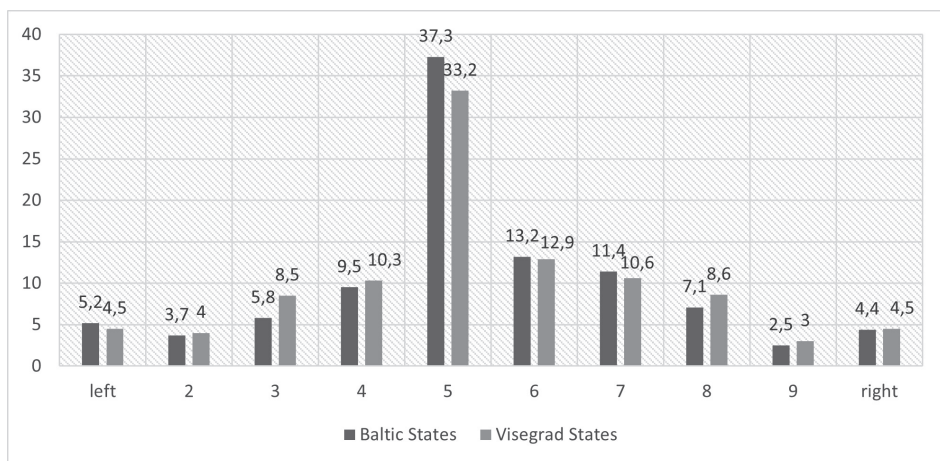


Abbildung 1: Ideologische Einstellungen
Jugendliche im Alter von 14 bis 29 Jahren, n=9.900; Angaben in %.

Selbstverortungen in politische **Ränder** – sowohl in das linke als auch das rechte Spektrum – werden selten und eher von einer kleinen Minderheit der Heranwachsenden vorgenommen. Dabei scheint vor allem die wirtschaftliche und politische Stabilität eines Landes ausschlaggebend dafür zu sein, wie stark sich die extremistischen Pole unter den Jugendlichen ausbreiten (vgl. hierzu auch Baboš & Világi, 2022). Zum anderen lassen sich tendenziell Gegenpositionen zu aktuellen politischen Mehrheiten in den jeweiligen Ländern ausmachen, die die grundsätzlich kritische Haltung der Jugend unterstreichen und sich – zumindest in Teilen – in dem

Wunsch nach politischer Abgrenzung manifestieren. Polen stellt ein gutes Beispiel hierfür dar. So ist unter jungen Pol:innen ein gewisser Linksruck auszumachen, der als Antwort auf die politischen Entwicklungen der letzten Jahre gewertet werden kann (vgl. hierzu auch Kajta & Mrozowicki, 2022; Pazderski, 2020). Auf der anderen Seite ist Ungarn aber auch ein gutes Gegenbeispiel, wo Konformität mit der politischen Klasse sich in der aktuellen Jugendgeneration ganz offensichtlich eingestellt hat.

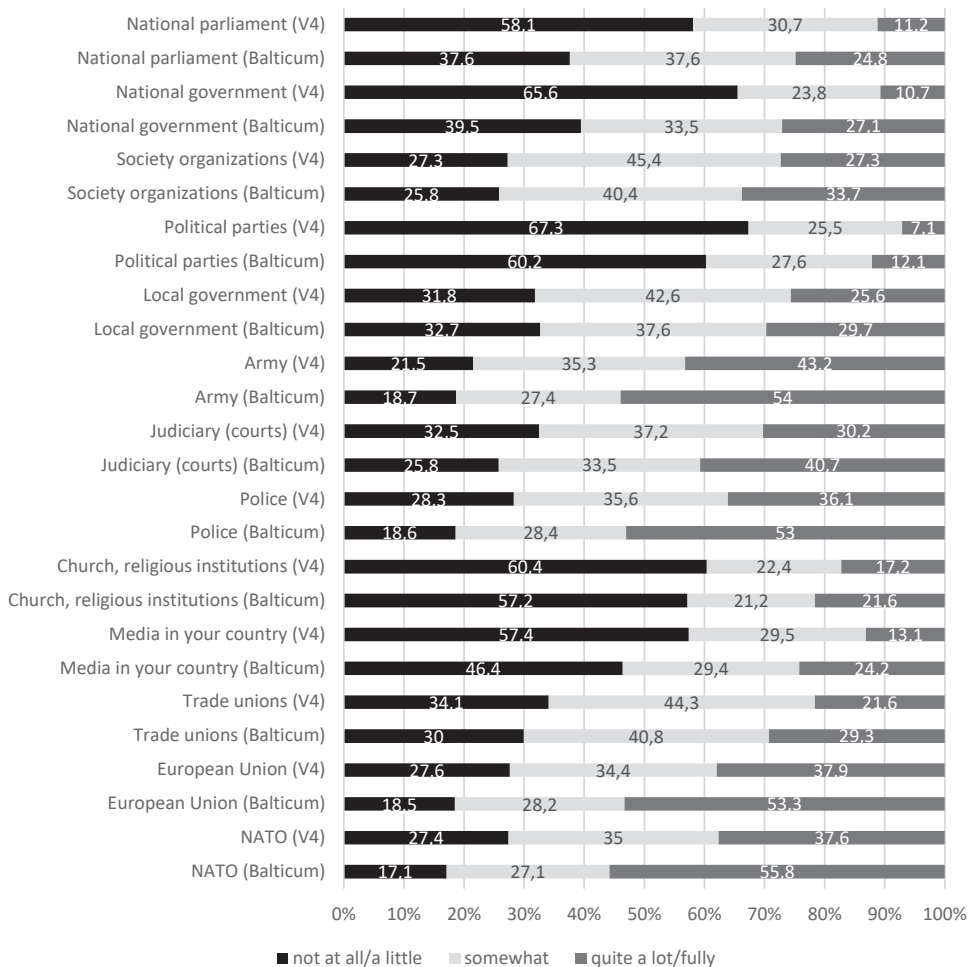


Abbildung 2: Vertrauen in Institutionen im Baltikum und Mittelosteuropa Jugendliche im Alter von 14 bis 29 Jahren, n=9.900; Angaben in %.

Unabhängig von jeglicher politischen Verortung ist vor allem das entgegengebrachte Vertrauen der Menschen in politische Institutionen ein wichtiger Prädiktor für die politische Stabilität bzw. Instabilität innerhalb eines Landes (vgl. Devos, Spini & Schwartz, 2002; Rogge & Kittel, 2014). Die vorliegenden Daten deuten darauf hin,

dass dies unter den Jugendlichen in den baltischen Ländern stärker verankert und gesetzter zu sein scheint als in untersuchten mitteleuropäischen Staaten. So genießen vor allem staatliche Organisationen der Judikative und Exekutive ein großes Vertrauen. Insbesondere unter den baltischen Jugendlichen erhalten die Justiz und die Polizei hohe Zustimmungswerte. 40,7% bzw. 53,0% sprechen diesen Institutionen ihr uneingeschränktes Vertrauen aus. Darüber hinaus vertraut etwa ein Drittel zivilgesellschaftlichen Organisationen und lokalen Regierungen. Dieses – auch im Vergleich zu Mittelosteuropa – im gesellschaftlichen Bild offenkundige Grundvertrauen deutet auf gefestigte demokratische Verhältnisse in den Ländern des Baltikums hin und geht mit einem hohen Maß an individuell empfundener Sicherheit einher (vgl. auch Beilmann Lilleoja & Realo, 2021; Kaprāns, Rämmer, Külm, Labanauskas & Rasnaca, 2022). Dagegen werden die Regierungen und die Parlamente auf nationaler Ebene, die Medien in den jeweiligen Ländern sowie die Kirche und andere religiöse Einrichtungen wesentlich kritischer betrachtet. Die geringsten Vertrauenswerte erhalten politische Parteien (Baltikum = 12,1%; MOE = 7,1%). Internationalen Bündnissen wird hingegen ein großes Vertrauen entgegengebracht: Die Europäische Union erfreut sich bei der Mehrheit der Jugendlichen (53,3%) im Baltikum einer großen Beliebtheit. Lediglich 18,5% nehmen hier eine negative Haltung ein. Auch die Nato als militärisches Bündnis genießt bei einer deutlichen Mehrheit von 55,8% der Balten eine große Unterstützung. Dies gilt auch für die Streitkräfte im eigenen Land (54,0%). Diese Werte sind auch dahingehend interessant, berücksichtigt man, dass die vorgenommenen Einschätzungen zeitlich gesehen, deutlich vor dem Krieg in der Ukraine erfolgt sind. Entsprechend scheinen die politischen und militärischen Organisationen auch jenseits internationaler Krisen zu einem Sicherheitsgefühl auch unter den Jugendlichen beizutragen. Es ist zu erwarten, dass die Zustimmungswerte vor dem Hintergrund der globalen Bedrohungslage aktuell weiter angestiegen sind. Dies gilt sicher auch für die untersuchten Jugendlichen in Mittelosteuropa. Tendenziell weisen ihre Aussagen auf ein vergleichbares Meinungsbild hin. So sind die Vertrauenswerte in politische Institutionen in ähnlicher Richtung ausgeprägt – auch wenn die Skepsis unlängst höher ausfällt und die Ausprägungen auf einem niedrigeren Niveau erfolgen.

3.2 Die Sicht auf Demokratie

Betrachtet man die grundsätzliche Einstellung Jugendlicher zu der Form des politischen Systems, so stellt man fest, dass die Demokratie für drei Viertel aller Befragten (Baltikum = 65,7%; MOE = 63,9%) eine tragfähige und favorisierte Regierungsform darstellt. Auch wenn dies eine deutliche Mehrheit abbildet, darf zugleich aber auch nicht vernachlässigt werden, dass jeder bzw. jede Zehnte (Baltikum = 9,5%; MOE = 9,7%) die Demokratie ablehnt und ein Viertel zumindest eine differenzierte Haltung zu dieser Form des gesellschaftlich-politischen *Commitments* einnimmt (Baltikum = 24,8%; MOE = 26,4%) (vgl. hierzu auch Pazderski, Gyárfásova, Krekó,

Molnár & Wessenauer, 2018). Jeder bzw. jede Fünfte (Baltikum = 22,8; MOE = 19,0%) hält sogar unter bestimmten Umständen die Diktatur für die bessere Staatsform. Dazu passt auch, dass jeder bzw. jede zweite Jugendliche (50,2%) sich für eine bzw. einen politische(n) Anführerin bzw. Anführer ausspricht, die bzw. der zum Wohle der Allgemeinheit das Land mit einer starken Hand regiert. Als ausschlaggebend für diesbezügliche Haltungen können grundlegende politische Sozialisationsprozesse gesehen werden. Mit anderen Worten: Ist erst einmal ein Demokratiebewusstsein verinnerlicht, so ist die Wahrscheinlichkeit, sich für autoritäres Gedankengut auszusprechen, signifikant geringer. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies: Zwei Drittel aller befragten Jugendlichen (65,5%), die sich für die Demokratie aussprechen, lehnen die Diktatur als Staatsform kategorisch ab. Jene Zusammenhänge lassen sich unabhängig von der Region über alle in die Untersuchung einbezogenen Länder hinweg beobachten. Es sind auch vor allem diese Jugendlichen, die das Gehen zu einer Wahl als Bürgerpflicht ansehen. 61,7% der Balten und 54,0% der Mittelosteuropäer stimmen dieser Aussage grundsätzlich oder sogar uneingeschränkt zu. Zwei Drittel (Baltikum = 66,5%; MOE = 67,3%) würde es ohnehin als wichtig bzw. sehr wichtig erachten, sich stärker an politischen Prozessen zu beteiligen, zumal sich etwa die Hälfte aller befragten Jugendlichen der baltischen Staaten (45,8%) und der Länder Mittelosteuropas (47,3%) aktuell als politisch zu uninformiert bezeichnen würde. Lediglich jede bzw. jeder vierte Jugendliche in den Visegrád Staaten (21,6%) und nur jede bzw. jeder fünfte Balt:in (23,4%) glaubt, über fundierte politische Kenntnisse zu verfügen (vgl. hierzu auch Deželan, Sardoč & Nacevski, 2021).

3.3 Nationalstaatliche Einstellungen, Fremdenfeindlichkeit und Sicht auf EU

In Mittelosteuropa werden spätestens seit der Migrationskrise im Jahr 2015 vermehrt politische Kampagnen aufgebaut, die daraufsetzen, nationalstaatliche Interessen in den Vordergrund zu rücken. Insbesondere in Ungarn hat sich ein entsprechendes einwanderungsfeindliches Narrativ über Jahre hinweg etabliert (vgl. hierzu Bíró-Nagy, 2021), dass offensichtlich auch von jungen Menschen übernommen wird. So vertreten fast zwei Drittel (63%) der jungen Ungarn die Ansicht, dass das Land keine weiteren Einwanderer aufnehmen sollte. Etwa jede bzw. jeder Dritte (29,2%) denkt, dass es am besten wäre, wenn ausschließlich Ungarn in ihrem Land leben würden. In keinem anderen Land ist eine derart ausgeprägte nationalstaatliche Haltung zu beobachten (vgl. hierzu auch Szabó & Bíró-Nagy, 2022) – auch wenn ähnliche Tendenzen auch unter den Jugendlichen in der Tschechischen Republik und der Slowakei sichtbar sind. Diese Haltung geht in aller Regel auch mit einem ausgeprägten Nationalstolz einher (vgl. hierzu auch Pazderski et al., 2018).

Ein etwas differenzierteres Bild ergibt sich, wenn man auf die Einstellungsmuster Jugendlicher im Baltikum schaut. Vergleichbare nationalstaatliche Tendenzen lassen

sich in den drei baltischen Staaten in der Form nicht beobachten. Vielmehr ist eine viel größere Willkommenskultur, eine geringere Angst von Fremdheit, gepaart mit einem gewissen Nationalstolz unter der dortigen Jugendgeneration festzustellen. So lehnen etwa in Litauen lediglich 29,1% der Jugendlichen die Aufnahme von Einwanderern ab. In keinem anderen untersuchten Land ist damit eine derart ausgeprägte Aufnahmebereitschaft zu beobachten. Auch in den anderen beiden baltischen Ländern vertreten die Jugendlichen ähnliche Einstellungen. Hier wird im Vergleich zu den Visegrád Staaten eine deutlich offenere Haltung eingenommen. Dies gilt auch für die Meinung, dass lediglich Menschen der gleichen nationalen Herkunft im eigenen Land leben sollten. Vor allem in Litauen und Lettland wird diese Einstellung im Vergleich zu Jugendlichen in Mitteleuropa signifikant seltener eingenommen. Nur jede bzw. jeder Sechste vertritt im Baltikum diese Ansicht. Besonders wichtig erscheint für sie jedoch die Integration von Menschen ausländischer Herkunft. Hier wird unter den baltischen Jugendlichen ein radikaler Ansatz favorisiert: Mehr als die Hälfte der Balten – und damit noch einmal signifikant häufiger als unter den Altersgleichen in Mitteleuropa – vertritt die Ansicht, dass Einwanderer die Traditionen und Werte des aufnehmenden Landes übernehmen sollten (Estland = 55,2%; Lettland = 52,0%; Litauen = 40,7%).

Darüber hinaus ist insbesondere in Estland ein ausgeprägter Nationalstolz besonders auffällig. Zwei Drittel der Esten (64,5%) sind stolz, Bürger ihres Landes zu sein. Hierbei handelt es sich im internationalen Vergleich um einen absoluten Spitzenwert. In Litauen und Lettland – aber auch in den anderen mitteleuropäischen Ländern – ist dies dagegen signifikant seltener der Fall.

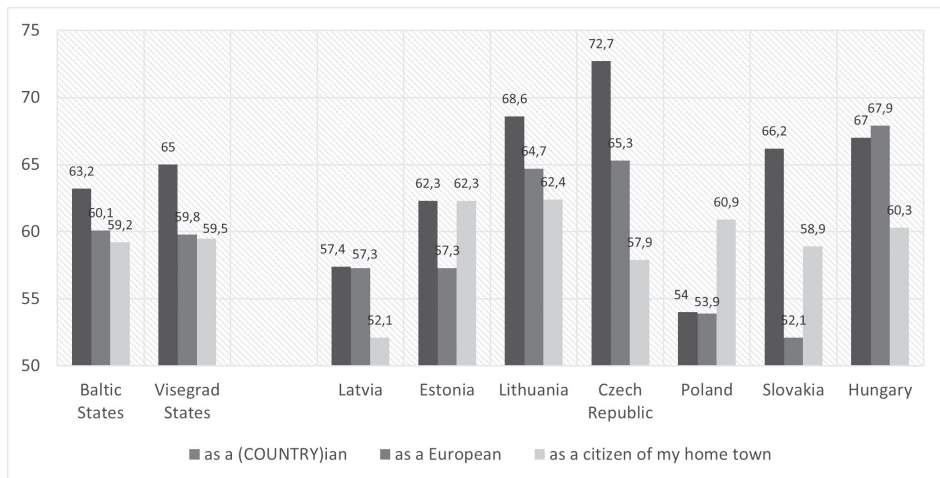


Abbildung 3: Zugehörigkeitsgefühl / Identifikation
Jugendliche im Alter von 14 bis 29 Jahren, n=9.900; „very much/completely“-Antworten,
Angaben in %.

Dass diese Haltung keineswegs mit einer Abgrenzung und einer Konzentration auf das eigene Land einhergeht, wird jedoch bereits daran deutlich, dass sich die estnischen Jugendlichen gemeinsam mit ihren Altersgenossen in Lettland und Polen am seltensten auf ihre nationalstaatliche Identität berufen und sich ausschließlich als Bürger ihres Landes verstehen. Vielmehr spielt die lokale Verortung in Estland eine wesentliche Rolle. 62,3% verstehen sich als Bürger ihrer Heimatstadt. Im internationalen Vergleich lässt sich lediglich in Litauen eine vergleichbare regionale Verbundenheit feststellen. Das bedeutet allerdings nicht, dass hier keine europäische Perspektive eingenommen wird. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall. Eine pro-europäische Einstellung ist in allen wesentlichen Punkten erkennbar. Mehr als die Hälfte (57,3%) versteht sich entsprechend zugleich auch als Europäerin bzw. Europäer. Für 72,6% der Esten ist ein EU-Austritt keine denkbare Option. Diese eindeutige Haltung gegenüber der EU wird besonders oft in den baltischen Staaten eingenommen. Drei Viertel aller befragten Jugendlichen im Baltikum (74,2%) erteilen einem Austritt aus der Europäischen Union eine klare Absage. Im Vergleich dazu, sind es unter den Heranwachsenden in den mittelosteuropäischen Ländern „nur“ zwei von drei aller Befragten, die diese Meinung vertreten. Jede bzw. jeder Sechste von ihnen (15,1%) ist sich zudem diesbezüglich nicht sicher (vgl. hierzu auch Hahn-Laudenberg & Abs, 2020). In den baltischen Staaten trifft dies lediglich auf jede bzw. jeden Zehnten zu (10,7%).

3.4 Intoleranz gegenüber sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen

Um die Einstellungsmuster mittelosteuropäischer und baltischer Jugendlicher hinsichtlich bestimmter sozialer, ethnischer und religiöser Bevölkerungsgruppen herauszuarbeiten, die in den sieben Ländern aus soziodemografischer Sicht Minderheiten bilden, sind die jungen Menschen in der vorliegenden Studie danach gefragt worden, wie ihre Haltung gegenüber ihren Nachbar:innen ausfallen würde, wenn sie ein bestimmtes Merkmal aufwiesen. Dabei haben wir die Jugendlichen gebeten, den Fokus auf fünf ausgewählte Bevölkerungsgruppen zu legen. Hierbei handelt es sich (a) um die Gruppe homosexueller Personen, um Menschen mit einer (b) jüdischen oder (c) islamischen Glaubenszugehörigkeit, (d) um Personen, die eine Drogensucht ausweisen und (e) um die ethnische Gruppe der Roma.

Die größte Intoleranz wird gegenüber drogenabhängigen Menschen artikuliert: 8 von 10 der 14- bis 29-jährigen Befragten nimmt hier eine durch und durch ablehnende Haltung ein. Auch ein Zusammenleben mit Roma-Familien wird von der Mehrheit sehr kritisch gesehen. 34,4% können sich das überhaupt nicht vorstellen, weitere 37,5% äußern zumindest Bedenken.

Tabelle 2: Intoleranz gegenüber sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen
 Jugendliche im Alter von 14 bis 29 Jahren, $n=9.900$; Angaben in %

Opinion on Neighbours	Country							
	Estonia	Latvia	Lit-huania	Czech Republic	Hun-gary	Poland	Slova-kia	Total
Homosexual person or couple								
bad/very bad	14,2	16,2	17,4	7,5***	18,4***	12,4	17,4	14,8
in between	43,5***	25,3***	37,9***	18,2***	28,5	32,9	40,6***	32,3
Roma family								
bad/very bad	20,5***	30,9	27,5***	45,7***	45,0***	23,1***	44,3***	34,4
in between	42,6***	37,0	41,8**	35,7	29,9***	40,3**	36,1	37,5
Drug addicts								
bad/very bad	81,4	81,4	76,6*	86,8***	81,7	64,5***	85,5***	79,6
in between	11,6	10,2	13,1	8,9***	9,3*	21,1***	10,1	12,1
Jewish people								
bad/very bad	8,3	6,5***	7,3***	7,1***	15,1***	12,0	9,9	9,6
in between	56,3***	33,8***	45,1***	23,9***	33,3***	43,3*	47,8***	40,2
Muslims								
bad/very bad	18,2***	17,4***	16,1***	35,3***	29,2***	22,7	30,4***	24,6
in between	51,5***	38,8	47,0***	33,3***	34,6***	40,5	42,3	40,9

Significance level: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Auch gegenüber religiösen Gruppen lassen sich deutliche Desintegrationstendenzen beobachten. Vor allem Moslems erfahren unter den Jugendlichen Mitteleuropas eine geringe Akzeptanz. Ein Drittel der mitteleuropäischen Jugendlichen (29,4%) würde sie als Nachbar:in ablehnen. Ein weiteres Drittel (37,7%) äußert bei dieser Gruppe bestenfalls gemischte Gefühle. Insbesondere unter den Jugendlichen in der Slowakei und in der Tschechischen Republik sind ablehnende Haltung gegenüber Menschen mit einer islamischen Glaubenszugehörigkeit stärker ausgeprägt (vgl. auch Lavrič & Rutar, 2021).

Antisemitische Tendenzen spielen zwar im Vergleich dazu eher eine untergeordnete Rolle, allerdings stellen sie nach wie vor zumindest in einem Teil der Bevölkerung ein fest verankertes Gedankengut dar. Fast jede bzw. jeder Zweite in Polen (43,3%) und in der Slowakei (47,8%) hegt ambivalente Gefühle, bei jüdischen Nachbarn. Für 12,0% der polnischen, 9,9% der slowakischen und 15,1% der ungarischen Jugendlichen ist die Vorstellung, in unmittelbarer Nachbarschaft mit Juden zu leben, sogar völlig abwegig.

Homophobe Haltungen werden unter der Jugend in Mittelosteuropa überproportional oft vor allem in Ungarn eingenommen, dagegen signifikant seltener in der Tschechischen Republik.

Tendenziell scheint die Intoleranz gegenüber sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen unter den Jugendlichen in Mittelosteuropa deutlich stärker und im Baltikum vergleichsweise geringer ausgeprägt zu sein – auch wenn man dies lediglich in Relation sehen darf und keineswegs von einem zu vernachlässigenden Phänomen in den baltischen Staaten ausgehen kann.

4. Fazit

Von einer Krise der Demokratie auszugehen, wäre zumindest, wenn man die politischen Haltungen heutiger Jugendlicher in den untersuchten Ländern Europas einbezieht, weit verfehlt. Für den überwiegenden Teil der jungen Bevölkerung stellen nämlich Werte, wie Demokratiebewusstsein, Toleranz, Meinungsvielfalt und Einhaltung von Menschenrechten allgemein wichtige Grundpfeiler ihres gesellschaftlichen Zusammenlebens dar. Gleichzeitig darf dies aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwar ein kleiner, aber keineswegs zu vernachlässigender Teil dieser Jugendgeneration bestimmte politische Haltungen einnimmt, die die Demokratie direkt oder indirekt, teils offen, teils verdeckt, zumindest in Frage stellt. Und auch unter denjenigen, die die Demokratie und die damit einhergehenden Werte klar befürworten, werden diese in der konkreten Ausübung zumindest von einem Teil der Jugendlichen konterkariert. Dahinter steht die Frage von Inklusion und Exklusion. Anders formuliert: Wer wird von den Jugendlichen als Teil der Gesellschaft gesehen, wem dürfen bestimmte mit Demokratie einhergehende Privilegien zu Teil werden, wer wird als Konkurrenz, zuweilen sogar als Bedrohung, für die eigene Existenz gesehen? So ist gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. z. B. Heitmeyer, 2008; für Europa: Zick, Küpper & Hövermann, 2011) unter der nachwachsenden Jugendgeneration in Mittelosteuropa und tendenziell auch im Baltikum ein nicht zu vernachlässigendes Phänomen, das nicht auf „politische Randgruppen“ beschränkt bleibt, sondern vielmehr in der Mitte der Gesellschaft beobachtbar ist. Es bedarf daher – trotz aller in den letzten Jahrzehnten zu beobachtende Liberalisierung und des Anstiegs an Toleranzbereitschaft in der Bevölkerung Europas – einer gesellschaftlich-politischen Anstrengung, einer stetigen Sensibilisierung sowie konkreter