

Biedermann, Horst; Reichenbach, Roland

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 872-886

urn:nbn:de:0111-opus-42808

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964
Impressum U 3

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz

Zusammenfassung: Die Forschungslage zur politischen Bildung fällt im Vergleich zu anderen Fachbereichen auch im deutschen Sprachraum eher schmal aus. Der Beitrag stellt zunächst Konzeptionen und Kernergebnisse einiger Forschungsarbeiten vor. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wird ein repräsentativer Überblick zur Forschungslage in quantitativer Hinsicht ermöglicht. Bis anhin fehlen überzeugende kompetenztheoretisch angelegte Konzepte, um die empirische Erforschung der politischen Bildung voranzubringen. So gibt es kaum Übereinkünfte in der Bestimmung von Politikkompetenz und ihren Graduierungen. Aus diesem Grund wird nach der Darstellung der Forschungslage im zweiten Teil des Beitrages die Notwendigkeit von theoretisch gestützten Untersuchungen zum Konstrukt der politischen Urteilskompetenz betont.

1. Einleitung

Das Interesse der Bildungsforschung richtet sich seit den 1990er Jahren weitgehend auf das Bildungsmonitoring. Anhand systematischer Überprüfungen von Bildungserträgen auf Seiten der Lernenden (zumeist Schülerinnen und Schüler) werden Erkenntnisse der Steuerung von wirksamen Bildungsprozessen auf übergeordneten Ebenen (wie Bildungsgruppen, Bildungsinstitutionen, Bildungssysteme) zu generieren versucht, wodurch der Qualitätssicherung gedient werden soll. Während die auf Zielvereinbarungen beruhenden „Output-Kontrollen“ in einigen Ländern bereits eine längere Tradition haben – beispielsweise den USA durch Programme wie NAEP (National Assessment of Educational Progress; vgl. IES 2008) oder NCLB (No Child Left Behind; vgl. ED.gov 2008) – führten im deutschen Sprachraum insbesondere die meist nur mäßig ausfallenden Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der seit Ende der 1990er Jahren vielfach durchgeführten internationalen Vergleichsstudien (wie beispielsweise in TIMSS [Third International Mathematics and Science Study] und PISA [Programme for International Student Assessment]) zu einer Intensivierung der Diskussion um Qualitätssicherung von Lehr-Lernprozessen und Bildungssystemen. Dabei rückte die Frage nach der Messbarkeit qualitativ unterschiedlicher Bildungserträge bei Lernenden bzw. der „Unterscheidung von etwas Höherwertigen gegenüber etwas Geringwertigem“ (Fend 2000, S. 56) ins Zentrum der Bildungsforschung, wodurch ein Paradigmenwechsel von der Input-Orientierung (im Sinne einer Ausrichtung an Beschreibungen von intendierten Lernzielen und Lehrplänen) zur erwähnten Output-Kontrolle vollzogen wurde (vgl. Köller 2008; Kurz 2005). Zum Zwecke der Bestimmung von Bil-

derungserträgen bedient man sich des Kompetenzkonstrukts, worunter nach der weitgehend anerkannten Bestimmung von Weinert (2001a, S. 51; 2001b, S. 27f.) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ verstanden werden. Individuelle Kompetenz stellt somit eine auf vielfältigen Aspekten wie Wissen, Verstehen, Können, Motivation, Volition und Wechselseitigkeit basierende Disposition dar, die eine Person befähigt, konkrete Probleme und Aufgaben zu bewältigen, wobei sich deren Ausprägung in der tatsächlich erbrachten Leistung – der Performanz – äußert (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 72f.). Kompetenz kann also nicht unabhängig von konkreten Problemen und Aufgaben gesehen werden, vielmehr muss sie stets kontext- und situationsspezifisch verstanden sein. Dieser Erkenntnis folgend wurden in den letzten Jahren in verschiedenen Fachbereichen Kompetenzbeschreibungen vorgenommen, welche dann in einem zweiten Schritt in Kompetenzmodelle überführt worden sind (vgl. z.B. für Deutschland die KMK-Standards [KMK 2006] und für die Schweiz das Projekt „HarmoS“ [Maradon/Mangold 2005]). Mit Kompetenzmodellen werden Abstufungen qualitativ unterschiedlicher Ausprägungen der jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Fähigkeits- und Fertigkeitsdispositionen, welchen nach jeweiligem Anspruchsniveau von Problemen und Aufgaben unterschiedliche Lösungswahrscheinlichkeiten zugrunde liegen, zum Ausdruck gebracht¹ – wobei sich diesbezüglich der Begriff *Bildungsstandard* durchgesetzt hat (vgl. Klieme u.a. 2003). Im Bereich der politischen Bildung fehlen derartige Ausarbeitungen bis anhin (bzw. befinden sich die diesbezüglichen Arbeiten erst im Anfangsstadium; vgl. dazu z.B. Weißeno 2008), so dass bestehende Forschungen nicht auf Übereinkünften der Bestimmung von Politikkompetenz und somit selbstverständlich auch nicht auf darauf bezogenen Graduierungen aufbauen konnten. Vielmehr basieren die bestehenden Arbeiten (noch immer) auf intendierten Lernzielen und Curricula, welchen wiederum die (äußerst allgemein gehaltene) Vorgabe der Vorbereitung nachfolgender Generationen auf ihre Rollen als Staatsbürgerinnen und -bürger bzw. grundsätzlich die Förderung der Entwicklung politischer Mündigkeit zugrunde liegen. Wie sich dieser Sachverhalt einer noch ausstehenden Übereinkunft qualitativer Abstufungen von Bildungserträgen im Bereich der politischen Bildung in der diesbezüglich quantitativ ausgerichteten Empirie niederschlägt, stellt Inhalt des vorliegenden Beitrags dar. Dazu wird zunächst dargestellt, wie sich die aktuelle quantitative Forschungslage präsentiert, um dann die Notwendigkeit von theoretisch gestützten Untersuchungen zum Konstrukt der politischen Urteilskompetenz zu betonen.

1 Bezüglich der Modellierung von Kompetenzen lassen sich unterschiedliche Formen wie beispielsweise die Graduierung, die Expertise, die Typenbildung, das Repertoire und die Erweiterung anwenden, wobei die Graduierung im Sinne eines kumulativen Aufbaus die am stärksten verbreitete Form darstellt (vgl. Abs 2007).

2. Quantitative Forschung zur politischen Bildung: ein Überblick

Die Forschungslage quantitativ ausgelegter Studien zur politischen Bildung fällt im Vergleich zu anderen Fachbereichen insbesondere im deutschen Sprachraum schmal aus. Zudem sind die vorliegenden Studien nur selten in Intention expliziter Erforschung politischer Bildungsprozesse und/oder -erträge konzipiert worden. Zumeist wurden politisch interessierende Forschungsfragen in soziologisch, historisch und psychologisch ausgerichteten Projekten integriert (vgl. z.B. die Überblicksarbeiten von Biedermann 2007; Sander 2002). Im Folgenden werden Grundkonzeptionen und Kernergebnisse einiger bedeutender Arbeiten in knappen Zügen vorgestellt. Damit soll weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Differenziertheit verbunden, sondern ein repräsentativer Ein- und Überblick in die vorherrschende Forschungstradition ermöglicht werden. Ausgehend von internationalen Arbeiten wird der Fokus auf den deutschen Sprachraum gerichtet.

Die wohl am meisten beachteten empirischen Arbeiten zur politischen Bildung stellen die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführten Ländervergleiche dar. 1971 wurden in der ersten IEA-Studie² Schülerinnen und Schüler (im Alter von 10 und 14 Jahren sowie auf der letzten Schulstufe des jeweiligen Landes) in zehn Ländern hinsichtlich ihres politischen Wissens getestet und ihrer politischen Einstellungen, Interessen und Aktivitäten befragt. Die dazu entwickelten Instrumente basierten auf Analysen der intendierten Curricula in den einzelnen Ländern (vgl. Oppenheim/Torney 1974; Torney u.a. 1975). Im Jahre 1994 entschloss sich die IEA mit der Civic Education Study (CivED) eine Folgestudie durchzuführen. Aufgrund der bereits angesprochenen fehlenden Übereinkommen von Bestimmungen politischer Kompetenzen wurden dazu in einer ersten Phase in 24 Ländern Analysen der intendierten Lehrpläne anhand von Dokumenten- und Schulbuchanalysen sowie Experteninterviews durchgeführt (vgl. Torney-Purta u.a. 1999). Basierend auf diesen Ergebnissen identifizierte die internationale Forschergruppe in einer zweiten Phase drei inhaltliche Kernbereiche – „Demokratie: Grundlagen, Institutionen und Praktiken“, „nationale Identität, regionale und internationale Beziehungen“ sowie „sozialer Zusammenhalt und Heterogenität“ –, welche je in fünf unterschiedlichen Formen operationalisiert wurden. Die Ebenen „Kenntnisse von Grundlagen“ sowie „Fähigkeiten bei der Interpretation politischer Informationen“ wurden in Form von Testaufgaben aufbereitet, „Konzepte von Demokratie und Staatsbürgerschaft“, „politische Einstellungen“ sowie „gegenwärtiges und erwartetes politisches Engagement“ gingen in Form von Selbsteinschätzungen in eine Surveystudie ein. Im Jahre 1999 wurden Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 Jahren (8./9. Klassenstufe) in 27 Ländern (vgl. Torney-Purta

2 Im Rahmen des so genannten Six-Subject Survey wurden neben der politischen Bildung auch die Fächer Naturwissenschaften, Literarische Bildung, Leseverständnis, Englisch als Fremdsprache sowie Französisch als Fremdsprache untersucht. An der Studie zur politischen Bildung nahmen die damalige Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Irland, Israel, Italien, Niederlande, Neuseeland, Schweden, USA und England teil (vgl. Oppenheim/Torney 1974; Torney u.a. 1975).

u.a. 2001) sowie im Jahre 2001 Jugendliche im Alter von 16–18 Jahren (10.–12. Klassenstufe) in 16 Ländern (vgl. Amadeo u.a. 2002) unter Einsatz der entwickelten Instrumente getestet und befragt. Aus der Hauptstudie der 14-Jährigen zeigen sich dabei zusammenfassend die für Deutschland und die Schweiz übereinstimmenden Kernergebnisse, dass (1) das politische Verständnis (eine Zusammenführung von Wissen und Interpretationsfähigkeit) in einigen Bereichen fehlerhaft und daher im internationalen Vergleich durchschnittlich (D) bzw. nur unterdurchschnittlich (CH) ausfällt, (2) das Verständnis von Demokratie und damit verbunden die Identifikation mit der Demokratie jedoch stabil ist, (3) die politische Partizipationsbereitschaft und das politische Interesse als gering eingestuft wird sowie (4) Einstellungen gegenüber der eigenen Nation und gegenüber Migrantinnen und Migranten bedeutend weniger positiv als im internationalen Durchschnitt zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Oesterreich 2002; Oser/Biedermann 2003; sowie zusammenfassend Avenarius u.a. 2003; Henkenborg 2005). Im Populationsvergleich der 14-Jährigen mit den 16- bis 18-Jährigen erweist sich für die Deutschschweiz (auf welche die Stichprobe in der Schweiz für diese zweite Erhebung eingeschränkt wurde; Deutschland beteiligte sich nicht mehr an dieser zweiten Studie), dass das politische Verständnis und das Interesse an Politik bei den 16- bis 18-Jährigen einerseits höher, andererseits aber die Einstellungen gegenüber der eigenen Nation und gegenüber Migrantinnen und Migranten negativer sowie die Bereitschaft zu zukünftigem politischen Engagement geringer ausfällt (vgl. Biedermann/Oser 2005).³ Aufgrund der bis in die heutige Zeit fortdauernden politischen Umwälzungsprozesse hat die IEA im Jahr 2006 beschlossen, mit ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) eine dritte internationale Vergleichsstudie zur politischen Bildung zu lancieren. Aufbauend auf CivED wurden dabei als Kernbereiche (a) politische Gesellschaft und Systeme, (b) politische Prinzipien, (c) politische Partizipation und (d) politische Identität definiert. Diese Kernbereiche wurden in Bezug auf die Itemtypen (1) Werte und Überzeugungen, (2) Einstellungen, (3) Verhaltensabsicht und (4) Verhalten sowie (5) Wissen und (6) Schlussfolgerung bzw. Interpretation politischer Informationen operationalisiert und in Testhefte und Fragebogen überführt. An der Studie beteiligen sich knapp 40 Länder, wobei die Datenerhebungen bei Schülerinnen und Schülern auf der 8. Klassenstufe im Frühjahr 2009 durchgeführt wurde und die Berichterstattung auf Sommer 2010 geplant ist (vgl. Schulz u.a. 2008).

Mit dem Projekt *Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union* (EUYOUPART) wurde das Ziel der Entwicklung eines Indikatorensystems zur international empirischen Erforschung politischer Partizipation junger Menschen verfolgt. Dazu wurden 15- bis 25-Jährige in acht EU-Ländern befragt – so auch in Deutschland und Österreich –, wobei ein

3 Die von Biedermann/Oser (2005) berichteten Befunde unterscheiden sich teilweise von der internationalen Berichterstattung (Amadeo u.a. 2002), da international die Ergebnisse der 16- bis 18-Jährigen der Deutschschweiz mit den Ergebnissen der 14-Jährigen der Gesamtschweiz verglichen wurden. Biedermann/Oser beziehen sich demgegenüber in ihrer Gegenüberstellung auch bei den 14-Jährigen auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Deutschschweiz.

Messinstrument zu politischen Einstellungen und politischen Verhaltensweisen entwickelt werden konnte. Als ein Teilergebnis stellte sich heraus, dass die Schule für die Förderung der politischen Partizipation eine entscheidende Rolle spielt. Die Forschenden halten dazu fest, dass „politische Diskussionen in der Klasse und/oder die Mitgliedschaft bei Schülerorganisationen (...) die Jugendlichen vom Sinn der Politik [überzeugen]“ (SORA 2009), wobei sich dies in höherer Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an legalen Demonstrationen, der Verfassung von Artikeln zu politischen Themen und der Mitarbeit an Wahlkampagnen niederschlägt (vgl. Spannring u.a. 2008).

Das in England durchgeführte Projekt *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS; 2001–2010) beeindruckt durch einen siebenjährigen Längsschnitt, in dessen Rahmen den Fragen nachgegangen wird, (a) wie politische Bildung in Schulen unterrichtet wird, (b) welche Wirkung unterschiedliche Methoden bezüglich der Bildungserträge bei den Schülerinnen und Schülern besitzen sowie (c) über welches politische Wissen, politische Können und Handeln sowie über welche politischen Einstellungen Schülerinnen und Schüler verfügen bzw. wie sich diese Aspekte bei jungen Menschen entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler wurden auf den Klassenstufen 7, 9, 11 und 13 (im Alter von ca. 11 bis 18 Jahren) jeweils bezüglich ihres politischen Wissens und Verstehens (*political literacy*) getestet und hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte des politischen Denkens, Fühlens und Handelns befragt (*political efficacy, voluntary action, social norms and values, identification with institutions, identification with communities, trust in other people and in government, sense of rights and obligations*). Zusammenfassend halten Benton u.a. (2008) in einem Zwischenbericht fest, dass sich die 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler sehr wohl der großen Bedeutung und der durchdringenden Wirkung politischer Entscheide bewusst sind, dass sie sich aber trotzdem viel stärker für die Geschehnisse und Prozesse in ihrem unmittelbaren Lebensfeld wie Familie, Schule, Nachbarschaft und Freundeskreis interessieren und sich auch für Anliegen in diesen Bereichen engagieren. Die Berichterstattung der Endergebnisse ist auf 2010 geplant.

Richtet man den Blick explizit auf den deutschen Sprachraum, so lassen sich einige quantitativ angelegte Studien finden, welche die Erforschung einzelner Aspekte der politischen Identität (zumeist) im Sinne von Teilfragestellungen aufgenommen haben, wobei auch Rückschlüsse auf die politische Bildung gezogen werden können. So wurden beispielsweise im Rahmen der periodisch durchgeführten *Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen* immer wieder Aspekte der politischen Bildung aufgenommen. Gänzlich der Erforschung politischer Bildung wurde die 11. dieser so genannten CH-X Studien gewidmet. Die durchschnittlich 20-jährigen Rekruten des Jahres wurden dabei nach ihren politischen Kenntnissen getestet und bezüglich der politischen Orientierungen, dem politischen Interesse, den politischen Aktivitäten sowie dem von ihnen erlebten Unterricht in politischer Bildung befragt. Die Ergebnisse offenbarten, dass das auf den staatlichen Bereich eingeschränkte politische Interesse gering ausfällt, die Kenntnisse mangelhaft sind, wenig Engagementbereitschaft gezeigt wird und das Vertrauen in politische Institutionen hoch ausfällt. Nach den Autoren zeigen sich nur 12 Prozent der Befragten als politisch mündig, wenn damit das Vorhandensein von (a) politischem In-

teresse, (b) ausreichendem politischem Wissen und (c) politischem Engagement bzw. Handeln gemeint werden soll. Dieser Gruppe standen 42 Prozent der Befragten gegenüber, die keines der drei Kriterien erfüllten (vgl. Klöti/Risi 1991). Weitgehende Bestätigung erhielten diese Ergebnisse durch eine der jüngeren *Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen*, in welcher das politische Wissen und das politische Interesse als Teilfragestellung in die Thematik „Überfachliche Kompetenzen in den Bereichen Selbst, Lernen, Kooperation und soziale Verantwortung, Umwelt und Politik“ aufgenommen wurden. Von den befragten Rekruten (sowie einer ergänzenden Zufallsstichprobe an Frauen im Alter der Rekruten) interessierten sich nur 5 Prozent sehr stark für politische Belange, 24 Prozent zeigten überhaupt kein Interesse. Auch das politische Wissen fiel gering aus: so konnten die Befragten durchschnittlich nur vier von neun Wissensfragen richtig beantworten (vgl. Bieri Buschor/Forrer 2005).

Die in Deutschland durchgeführte *Konstanzer-Studie* stellt (wie die erwähnte Citizenship Education Longitudinal Study) einen bemerkenswerten Längsschnitt dar. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler von der 6. bis zur 10. Klassenstufe jährlich bezüglich ihrer Identitätsentwicklung befragt und getestet – wobei auch ein spezifischer Blick auf den politischen Sozialisationsprozess gerichtet wurde. Es zeigte sich, dass das politische Interesse mit zunehmendem Alter ansteigt, das Verständnis politischer Realitäten zunimmt und demokratische Prinzipien besser verstanden werden, der naive Glauben an eine wohlgeordnete politische Welt zurück geht und der Vertrauensvorschluss in die politische Welt abnimmt sowie die Beteiligung an politischen Entscheidungen und Gestaltungsbemühungen ansteigt. Spezifisch auf die Schule als Ort der politischen Bildung bezogen wird des Weiteren ersichtlich, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit Grundanforderungsniveau ein deutlich geringeres Verständnis politischer Wirklichkeit besitzen, zugleich einen größeren Vertrauensvorschluss in die Funktionsweise des politischen Systems zeigen sowie einen deutlich geringeren Anstieg der Analysefähigkeiten politischer Verhältnisse während dieser Zeit vorweisen können als Schülerinnen und Schüler aus höheren Schulformen (Fend 1991; 2001).

Die ebenfalls in Deutschland durchgeführten *Shell Jugendstudien* widmen sich der Erforschung thematisch zentraler Themen Jugendlicher, wobei der Fokus auf Aspekte politischer Identität Tradition besitzt (Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, 1997, 2000). Die 14. Shell Jugendstudie konzentrierte sich auf die Thematik „politische Einstellungen und politisches Engagement 12–25-Jähriger“ (Hurrelmann/Albert 2002). Als ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit hielten die Autoren fest, „dass ‚Politik‘ von der jungen Generation nicht auf die Gestaltung von öffentlichen Angelegenheiten im institutionalisierten parlamentarisch-gouvernementalen Raum beschränkt wird, sondern die täglichen Lebensbedingungen in Nachbarschaft, Schule und Kommune mit einbezieht“ (a.a.O., S. 14) – ein Ergebnis, das jüngst im Rahmen der bereits erwähnten *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS) bestätigt wurde. Dabei zeigen Jugendliche, welche in der Schule und im Beruf erfolgreich sind, eine erhöhte Leistungsbereitschaft in all diesen Lebensfeldern – was Zinnecker u.a. (2003) mit von der „Null-Bock“- zur „Voll-Busy“-Generation umschreiben. Dem gegenüber reagieren Heranwachsende,

welche den Anforderungen in Schule und Beruf nicht gewachsen sind, häufig mit Aggression und/oder Resignation.

Das Ziel der *Sachsen-Anhalt-Studie* lag in der Erfassung politischer Orientierungen von Schülerinnen und Schülern auf der 8., 9. und 11. Schulstufe sowie in der Erarbeitung von Empfehlungen für die politische Bildung. Als ein zentrales Ergebnis der Studie heben die Forschenden heraus, dass soziales Lernen nicht hinreichend für Demokratie-Lernen zu betrachten ist, sondern dass soziale Qualifikation der Transformation in Konfliktkompetenz bedürfen, damit eine Teilhabe am öffentlichen demokratischen Prozess möglich wird (vgl. Krüger u.a. 2002; Reinhardt/Tillmann 2001). Diese Ergebnisse finden Bestätigung in einer von Biedermann (2006) in der Deutschschweiz durchgeführten Studie mit jungen Menschen im Alter von 17–18 Jahren. Im Rahmen dieser Studie konnte auch aufgezeigt werden, dass Partizipationserfahrungen in der Schule (aber auch in Familie, Beruf und Freizeitorganisationen) nicht mit Aspekten der politischen Identität wie beispielsweise dem Wissen, Interesse, Engagement sowie den Einstellungen in direkter Beziehung stehen.

Bereits diese wenigen Einblicke in die dargestellten Studien zeichnen ein klares Bild der quantitativ ausgerichteten Forschungstradition im Bereich der politischen Bildung. Sinn politischer Bildung scheint hier vor allem die Vorbereitung auf die Rolle aktiver Staatsbürgerschaft im Erwachsenenalter zu sein, welche sich primär in Form politischen Handelns äußere. Den Aspekten der Handlungskompetenz nach Weinert (2001a, 2001b) folgend lassen sich in (fast) allen Studien im Sinne konzeptioneller Kerndimensionen Formen politischen Wissens, politischen Interesses und politischer Einstellungen sowie politischen Engagements, politischer Aktivitäten bzw. Aktivitätsabsichten finden. Es scheint, dass trotz fehlender Übereinkunft zum Begriff der Politikkompetenz ein Oberflächenkonsens vorliegt, welcher weitgehend der Definition der politischen Mündigkeit nach Klöti und Risi (1991) im Sinne eines Zusammenwirkens von politischem Wissen, politischen Einstellungen und politischem Handeln entspricht. Die im Rahmen der Studien vorgenommenen Entflechtungen von Politikkompetenz bzw. politischer Mündigkeit in die erwähnten einzelnen Kompetenzfacetten haben den Vorteil, dass sich dieselben in Itemkonstruktionen überführen und somit in Form von Ausprägungen abbilden lassen. Die erwähnten Studien zeichnen sich durchgehend durch Weiterentwicklungen solcher Operationalisierungen aus, wobei gerade im Rahmen der einzelnen IEA-Studien stets neue Standards gesetzt worden sind. Zur Interpretation der auf diese Weise eruierten Ausprägungen auf den einzelnen Kompetenzfacetten bedienen sich Forschende aufgrund fehlender Graduierungen vielfach einer einfachen Linearitätsformel im Sinne von „höherer Wert steht für größere Qualität bzw. größere politische Kompetenz und Mündigkeit“. Während eine derartige Formel für Bereiche wie etwa die Interpretation politischer Inhalte oder die Einstellung zur Idee der Rechtsgleichheit überzeugend sein mag, ist sie für Bereiche wie beispielsweise die Einstellung gegenüber der eigenen Nation, die politischen Aktivitäten, das Konzept der konventionellen Staatsbürgerschaft oder das Vertrauen in die Regierung kaum angemessen. Es scheint weder theoretisch begründbar noch empirisch nachweisbar zu sein, dass und weshalb Nationalismus, Quantität an Parteiarbeit, Parteizugehörigkeit oder Vertrauen in politische Personen in line-

arer Kausalität mit politischer Kompetenz bzw. politischer Mündigkeit stehen sollen – in der Interpretation der Ausprägungen von Kompetenzfacetten macht sich das Fehlen von Graduierungen somit deutlich bemerkbar. Mit der Entflechtung und Betrachtung einzelner Facetten von politischer Kompetenz verbindet sich das Problem, dass die politische Kompetenz als Gesamtkonstrukt verloren geht. Dabei kann sich die handlungsleitende Kraft erst im Zusammenspiel der individuellen Kompetenzfacetten (Wissen, Können, Interesse, Motivation, Volition und Einstellungen) mit situativen Gegebenheiten entwickeln. Damit rückt aber die diesbezüglich vermittelnde Instanz ins Zentrum des Interesses. Das Herzstück der politischen Bildung ist bisher in der empirischen Forschung kaum berücksichtigt worden: die politische Urteilskompetenz.

3. Das Konstrukt der politischen Urteilskompetenz

Während die Kompetenz, politische bzw. politisch bedeutsame Sachverhalte angemessen beurteilen zu können, sicher zentral ist für demokratische Gemein- und Staatswesen, hat sich die einschlägige Forschung bis anhin kaum der Validierung des Konstruktes der politischen Urteilskompetenz gewidmet. Die sachlogisch einsichtige Unterteilung in *Kenntnisse* (knowledge), *Haltungen* (dispositions, attitudes) und *Fähigkeiten* (skills) ist lange Zeit die präferierte Systematik insbesondere auch für empirische Untersuchungszwecke im Bereich der politischen Bildung gewesen. Doch grundlegender als die Unterscheidung zwischen kognitiv-reflexiven, affektiv-motivationalen und praktisch-instrumentellen Aspekten scheint die Frage zu sein, ob es nicht analog zur moralischen, aber auch ästhetischen oder religiösen Urteilskompetenz eine allgemeine politische Urteilskompetenz zu postulieren und untersuchen gäbe (vgl. Oser/Reichenbach 2001). Bisher mangelt es u.E. allerdings an überzeugenden Versuchen, kompetenztheoretisch gefasste Modell des politischen Urteils zu präzisieren und zu überprüfen. Kompetenzmodelle umfassen idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzteildimensionen, die in Bezug auf klar unterscheidbare Kompetenzniveaus untersucht werden können (Klieme 2004, S. 12). Von diesem „Ideal“ ist die Messung schon der *fachlichen* Kompetenzen im Politikunterricht momentan noch weit entfernt, noch mehr trifft dies für die so genannten *überfachlichen* Kompetenzen (wie) der politischen Bildung (vgl. Grob/Maag Merki 2001; Sander 2005) zu. In diesem Bereich fehlen ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle nahezu vollständig, sowohl für einzelne Lernbereiche als auch für Altersgruppen und Schülerpopulationen (vgl. Reichenbach u.a. 2006). Die mittlerweile „klassisch“ zu nennende Unterteilung der Bereiche Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten ergibt sich einerseits aus der „Logik“ des Gegenstandes, andererseits aber auch einfach aus dem vielfachen und lang andauernden Gebrauch dieser Untergliederung (Himmelman 2005, S. 6; Orlandi 1971). Auch die konzeptionellen Vorschläge von Weinert (1999, 2001a) bzw. der OECD 2002 (Definition and Selection of Competences), die ihrerseits vom Konzept der IEA profitiert haben (vgl. Torney u.a. 1975; Torney-Purta u.a. 1999; Oesterreich 2002) und ebenso die Konzeptualisierungen der QCA (Qualifications and Curriculum Authority 1998) und des CCE (Center for Civic Educa-

tion 1998) lassen sich diesen drei Bereichen zuordnen bzw. können als Adaptionen davon verstanden werden. Dieser Trias liege, so die Meinung mancher Autoren (z.B. Himmelmann 2005), keine darüber hinaus gehende demokratische Meta-Kompetenz zugrunde. Allerdings kann man auch argumentieren, dass politische Bildung, verstanden als die Entwicklung demokratisch relevanter Kompetenzen, mit dem Sinn für das Gemeinsame und die „gemeinsame Welt“ (Arendt) zu tun hat. Innerhalb der „humanistischen Tradition“ (Gadamer, 1960, S. 24ff.) ist dieser Sinn *Gemeinsinn* (sensus communis, common sense) genannt worden ist. Darin dürfte die politische „Meta-Kompetenz“ gründen. Es steht außer Frage, dass die öffentliche Schule den Gemeinsinn fördern kann (und auch tatsächlich fördert). In der Schule können die Fähigkeiten und Dispositionen („Bereitschaften“), (a) sich an rationalen Argumenten zu orientieren und ebensolche zu verwenden, (b) seine Meinungen selbstkorrigierend zu verändern, (c) die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und Nöte der anderen ernst zu nehmen bzw. anzuerkennen, (d) die Dinge in ihrem Kontext zu beurteilen, vor allem auch, wenn es sich um ethisch relevante Fragen handelt, und (e) auf der Basis von Normen und Tatsachen verantwortliche Entscheidungen zu fällen, gefördert werden. Sofern es sich beim Gemeinsinn – nebst einer Bereitschaft – um eine Fähigkeit handelt, könnte derselbe als „heuristischer“ Kern der *politischen Urteilskompetenz* betrachtet und untersucht werden.

Wiewohl im Feld der politischen Bildung zunächst unüblich anmutend, scheint es sachlich und theoretisch geradezu interessant und legitim zu sein, im Kompetenzdiskurs auf die kantischen Analysen zur *Urteilkraft* bzw. zum „gesunden Menschenverstand“ und dessen „grundlegenden Maximen“⁴ zurückzugreifen. Der *gesunde* Menschenverstand beinhaltet nach Kant die drei Fähigkeiten: 1. „Selbst denken“ 2. „An der Stelle jedes andern denken“; und 3. „Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken“, also stringent denken (Kant 1991, S. 214f). Wer sich heute fragt, was unter Urteilskompetenz zu verstehen ist, kann sich immer noch aus heuristischen und systematischen Motiven am Konzept der Urteilskraft orientieren. Kant hat gezeigt, dass Gemeinsinn und Urteilskraft nicht im Gegensatz zu theoretischer Erkenntnis und zu praktischen Prinzipien stehen, sondern auf diesen aufbauen (vgl. Gerhardt 1995; Brüggem 2006). Für jeden der drei Kompetenzbereiche, die nur im *Zusammenspiel* Urteilskraft ausmachen (!), können in einem ersten Zugriff zeitgenössische, sozialwissenschaftliche Äquivalente und auch – zumindest ansatzweise – passend erscheinende empirische Modelle zugeordnet werden (vgl. dazu Reichenbach u.a. 2006).

Es ist als ein Defizit des bisherigen Kompetenzdiskurses zu werten, dass das (objekt-) theoretische Wissen insbesondere hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen vernachlässigt und die Frage nach der Kompetenz auf primär empirisch-methodische Überlegungen reduziert worden ist und nicht auch inhaltlich-objekttheoretische Konzeptbildungen vorgenommen wurden⁵. Zwar ist das Wissen um die empirischen Zu-

4 Kant (1790/1991), S. 214f. (A 156).

5 Vgl. jedoch u.a. die Weiterentwicklungen durch Weißeno (2005) und Massing und Schmidt (2005, S. 29ff.) in Anlehnung an Überlegungen zu Kompetenzstufenmodellen, in welchen *Anforderungsbereiche* und *Anforderungsstufen* unterschieden werden (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 89; GPJE 2004).

sammenhänge in Fragen der politischen Bildung in den letzten Jahren (vor allem durch die IEA-Studien) vorangetrieben worden, wobei diese Untersuchungen vor allem *methodisch* überzeugen und darauf gründend interessante internationale Vergleiche hinsichtlich dem Stand des politischen Wissens, des Demokratieverständnisses und der politisch relevanten Handlungsbereitschaft ermöglicht haben. Gleichzeitig muss jedoch eingewendet werden, dass diese Untersuchungen den Maßstäben der Grundlagenforschung nicht genügen können, freilich eben, weil Erkenntnis überprüfende Motive nicht im Mittelpunkt stehen.

Drei kritische Einwände seien erwähnt. *Erstens* weisen die Studien des erwähnten Typus deutliche Theoriedefizite auf. Das erstaunt im Grunde wenig: Wenn Vertreter/innen aus 27 Nationen zusammenkommen, um mehr oder weniger gemeinsam Items zu formulieren, mit welchen das Demokratieverständnis oder das politische Wissen von 14- oder auch 18-Jährigen gemessen werden soll, kann bzw. muss mit pragmatischen, gewiss auch situativ-arbiträren und allgemeinen Konsens erheischenden Prozeduren gerechnet werden. Dabei hat man sich über Operationalisierungen bzw. besser: Quasi-Operationalisierungen zu einigen, ohne sich auf angemessene Weise über die theoretischen Konstrukte zu verständigen bzw. verständigen zu können. Nun mag man argumentieren, dass die Itempools das Ergebnis von internationalen Sitzungen darstellen, in denen nur Items ausgewählt wurden, die international eindeutig verstanden werden und dass dies eine unabdingbare Voraussetzung für die verzerrungsfreie vergleichende Forschung und keine „quasi-Operationalisierung“ darstelle. Auch wenn mittels Rasch-Skalen und Modellkalibrierungen sorgfältig darauf geachtet wird, dass die Skalen in jedem Land „äquivalent“ messen, und darauf verwiesen wird, dass bis heute keine Alternative zur Methodologie (wie etwa von der IEA eingesetzt) existieren würden, so entkräften diese (methodologischen) Hinweise kaum den hier erhobenen Einwand der Theorielosigkeit. Somit stehen *zweitens* die Erforschung und Überprüfung der impliziten Theorie(n) bzw. der stillschweigenden Annahmen über die Konstrukte auch nicht im Zentrum der benannten Untersuchungsbemühungen, sondern Vergleiche von mehr oder weniger informativen Rohdaten. Diese sind zwangsläufig auch nicht theoriegeleitet und die gesammelten Daten bzw. inter- und intra-nationalen Unterschiede liefern auf diese Weise vor allem ein (möglicherweise willkommenes) Pool von „Ad hoc-Hypothesen“, „Ex post facto-Hypothesen“ und „Wie-es-möglich-war-dass-Hypothesen“, denen man sich nahezu beliebig bedienen kann, um beispielsweise bestimmte Reformbestrebungen voranzutreiben oder zu kritisieren (vgl. Heid 2007). *Drittens*: Natürlich kann man z.B. das Geschlecht, den Konsum von TV-Nachrichten, das schulische Klassenklima und die Abende, die man nicht zu Hause verbringt – und andere Informationen, die man problemlos erfragen kann – als unabhängige Variablen betrachten und das politische Wissen, den Wunsch nach Wahlbeteiligung oder anderes als abhängige Variablen, diese Betrachtungsweise in eine Modellstruktur überführen und dann datenbasiert die „Goodness of Fit“ überprüfen. Oder man kann die parteipolitische Orientierung als unabhängige Variable nehmen und schauen, wie sich die so gebildeten Gruppen hinsichtlich der „Big Five“ der Persönlichkeitseigenschaften unterscheiden und diese Erkenntnisse dann hinsichtlich prädiktiver Validität prüfen (vgl. Rentfrow, Jost, Gosling & Potter 2006).

Wenn auch der Wert von solchen Herangehensweisen hier nicht geschmälert werden soll, so ist es doch von elementarer Bedeutung, verstärkt theoriegeleitet einschlägige Konstrukte zur politischen Bildung zu überprüfen.

4. Schlussbemerkung

Nach Sichtung der Forschungsbestrebungen im Feld der politischen Bildung und der hierbei festgestellten Probleme und Mängel lässt sich u.E. ein deutlicher Bedarf an theoretisch fundierten Untersuchungen formulieren: (a) zur kritischen Hinterfragung der Dimensionalität bzw. Dimensionen des Konstruktes der politischen Urteilskompetenz, (b) zur Frage, inwieweit sich die empirisch zu überprüfenden Subdimensionen des Konstrukts der politischen Urteilskompetenz im Sinne eines einheitlichen Kerns – z.B. des Gemeinsinns – rekonstruieren lassen, und (c) zur Frage, welche prädiktive Validität dem Konstrukt der politischen Urteilskompetenz zukommt. Dies würde allerdings die Unterstützung von innovativeren und „theoretisch riskanteren“ Forschungsprojekten benötigen, welche sich nicht scheuen, das scheinbar triftige „Drei-Komponenten-Modell“ der politischen Bildung, d.h. die Trias von Wissen, Einstellung und Handeln, kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Abs, H. (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 63–84.
- Amadeo, J.-A./Torney-Purta, J./Lehmann, R./Husfeldt, V./Nikolova, R. (2002): *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiss, M. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiss, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Benton, T./Cleaver, E./Featherstone, G./Kerr, D./Lopes, J./Whitby, K. (2008): *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences (DCSF Research Report 052)*. London: DCSF.
- Biedermann, H. (2007): *Quantitative Sozialforschung zur Politischen Bildung*. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.). *Basiswissen Politische Bildung (Band 4)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 28–38.
- Biedermann, H./Oser, F. (2005): *Jugend und Politik: Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education II (16- bis 19-Jährige)*. Referat anlässlich der Auftaktveranstaltung „Demokratie lernen, Demokratie leben: Europäisches Jahr der Politischen Bildung in der Schweiz“. Bern: 12. Mai 2005.

- Biedermann, H. (2006): *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation. Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann.
- Bieri Buschor, C./Forrer, E. (2005): *Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf.* Zürich: Rüegger.
- Brüggen, F. (2006): *Regulative Hermeneutik.* In: *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik.* Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim und Basel, S. 11–21.
- CCE/Center for Civic Education (2003): *National Standards for Civics and Government.* Calabases, CA: CCE.
- Detjen, J. (2005): *Politische Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung.* In: *Redaktion „Politische Bildung“ & „kursiv – Journal für politische Bildung“* (Hrsg.): *Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung.* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 55–73.
- ED.gov (U.S. Department of Education) (2008): *NCLB and Other Elementary/Secondary Policy Documents.* URL: www.ed.gov/policy/elsec/guid/states/index.html – Download am: 10. April 2009.
- Fend, H. (1991): *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Vol. Band II).* Bern: Huber.
- Fend, H. (2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen.* In: *Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen, Schule, Sozialpädagogik, Hochschule.* 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 55–72.
- Fend, H. (2001): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.* Opladen: Leske + Budrich.
- Gadamer, H.-G. (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gerhardt, W. (1995): *Immanuel Kants Entwurf „Zum ewigen Frieden“. Eine Theorie der Politik.* Darmstadt.
- GPJE/Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2004): *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen.* Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems.* Bern: Peter Lang.
- Heid, H. (2007): *Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen?* In: *Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven.* Paderborn u.a.: Schöningh, S. 29–48.
- Henkenborg, P. (2005): *Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse.* In: *Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 48–61.
- Himmelmann, G. (2005): *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze.* In: *Beträge zur Demokratiepädagogik. Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“,* hrsg. von W. Edelstein & P. Fauser. Berlin: Bund-Länder-Kommission.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie).* Frankfurt a.M.: Fischer (TB).
- IES/National Center for Education Statistics – Institute of Education Science (2008): *National Assessment of Educational Progress: The Nation’s Report Card.* URL: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard> – Download am: 10. April 2009.

- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): Jugend 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland (Band 1 und 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend 97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske+Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000): Jugend in Deutschland 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Kant, I. (1991): Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam jun. (Original 1790).
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. *Pädagogik*, 56(6), S. 10–13.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Klöti, U./Risi, F.-X. (1991): Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988. Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Neuwied: Wolters-Kluwe.
- Kölller, O. (2008): Qualitätssicherung in der schulischen Bildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 22–32.
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Kurz, S. (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 427–434.
- Maradan, O./Mangold, M. (2005): Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. *ph akzente* (2), 3–7.
- Massing, P./Schattschneider, J. (2005): Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politischer Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 23–40.
- OECD (2002): Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. DEELSA/EDICIER/ICD (2002) 7.Okt 2002 (www.portal-tat.admin.ch/deseeco_strategy_paper_final.pdf).
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske+Budrich.
- Oppenheim, A./Torney, J. (1974): The measurement of children's civic attitudes in different nations, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Orlandi, L. (1971): Evaluation of Learning in Secondary School Social Studies. In: Bloom, B. J./Hastings, J./Madaus, G. (1971): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill, S. 449–498.
- Oser, F./Reichenbach, R. (2001): Zur Entwicklung der politischen Kognition. Theoretischer Hintergrund und Forschungsplan. Berichte zur Erziehungswissenschaft. Freiburg/CH: Departement Erziehungswissenschaften der Universität.
- Oser, F./Biedermann, H. (Hrsg.) (2003): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz – im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich: Rüegger.
- QCA/Qualifications and Curriculum Authority (1998): Education for citizenship and teaching democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship, 22. September 1998. (www.qca.org.uk/6123.html).
- Reichenbach, R./Sander, W./Brüggen, F./Scheerer, H.-J./Frey, A. (2006): Politische Urteilskompetenz. Die Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung der Stufen des politischen Ur-

- teils bei Jugendlichen der Sekundarstufen I und II. Unveröffentlichtes Manuskript. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster.
- Reinhardt, S./Tillmann, F. (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher: Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie "Jugend und Demokratie". *Politik und Zeitgeschichte*, B 45, 3–13.
- Rentfrow, P./Jost, J./Gosling, S./Potter, J. (2006): Regional differences in personality predict voting patterns in U.S. presidential elections, 1 1996–2004. Manuscript submitted for publication.
- Sander, W. (2002): Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung mit quantitativen Methoden: Defizitanalysen und offene Fragen. *kursiv* (4), 41.
- Sander, W. (2005): Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In: Sander, W. (2005): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 254–265.
- Schulz, W./Fraillon, J./Ainley, J./Losito, B./Kerr, D. (2008): *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- SORA (2009): Politische Beteiligung beginnt in der Schule. URL: www.sora.at/de/detailprint.asp - Download am: 30. April 2009.
- Spannring, R./Ogris, G./Gaiser, W. (Eds.) (2008): *Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUPART*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Torney, J./Oppenheim, A./Farnen, R. (1975): *Civic Education in Ten Countries. An Empirical Study*. *International Studies in Education* (Vol. VI), Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA (Eburon Publishers).
- Torney-Purta, J./Schwille, J./Amadeo, J.-A. (Hrsg.) (1999): *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft: IEA.
- Weinert, F. (1999): *Concepts of competence. Theoretical and conceptional foundations*. Neuchâtel: DeSeCo/OECD (dt. Original 1989).
- Weinert, F. (2001a): *Concept of competence. A conceptional Clarification*. In: Rychen, D./Salganik, L. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. (2001b): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31
- Weißeno, G. (2005): *Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards für die politische Bildung erfüllen?* In: Redaktion „Politische Bildung“ & „kursiv – Journal für politische Bildung“ (Hrsg.): *Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 88–102.
- Weißeno, G. (Hrsg.) (2008): *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecker, L. (2003): *null zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske+Budrich.

Abstract: In comparison to other fields of research, the state of the art in research on political education within the German-speaking countries is somewhat meager. In a first step, the authors present conceptions and core results of some of the existing research studies. Without making a claim to be exhaustive, a representative survey on the state of the art in research is given from a quantitative point of view. What is lacking so far are convincing competence-theoretically designed concepts which could promote empirical research on political education. Thus, there is hardly any consensus with regard to the definition of political competence and its gradations. Therefore, in a second step, the authors underline the need for theoretically grounded studies on the construct of the competence to reach political judgments.

Anschrift der Autoren

Dr. Horst Biedermann, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.-A. de Faucigny 2, CH-1700 Freiburg, E-mail: horst.biedermann@unifr.ch

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik, Universität Basel & Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel, E-mail: roland.reichenbach@unibas.ch